

AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DE ALUNOS DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS: UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE

ANILCE MARIA SIMÕES¹

CAROLINA DO SOCORRO ANTUNES SANTOS²

JÚNIA MARIA CAMPAS PASSOS³

MARIA DIRCE DO VAL⁴

MARLENE MACHADO ZICA VIANNA⁵

1. INTRODUÇÃO

Este relatório representa a última etapa de um trabalho realizado por professores encarregados, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, de fazer um diagnóstico do desempenho de alunos de ensino básico da rede pública, na área de produção de textos, diagnóstico que se inscreve no que se denominou '**AVACBA - Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais: o rendimento do aluno do Ciclo Básico de Alfabetização**'.

¹ Mestre em Linguística - Universidade Estadual de Campinas (UEC). Doutora em Linguística - Universidade do Texas, Austin, E.U.A.

² Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³ Pós-graduação - Especial em Linguística - FALE - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

⁴ Doutorado em Educação e Literatura Brasileira - Universidade de Tulsa, USA.

⁵ Mestre em Letras - Língua Portuguesa - Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG).

A Secretaria de Educação idealizou e dirigiu o processo de produção dos textos das crianças, concretizado em março de 1994. À equipe responsável por esse diagnóstico coube, então, a observação e a análise daquilo que se configurou como o último instante do processo: o texto propriamente dito, um exercício escolar, feito no próprio ambiente da escola, por alunos de, em média, 8/9 anos de idade. Foram corrigidas e avaliadas, aproximadamente, 124.000 redações de iniciantes da terceira série do primeiro grau.

2. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

2.1 A APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO

O trabalho foi realizado por dois grupos de professores. O primeiro compôs-se de cinco ex-professoras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - com estudos de pós-graduação em áreas de linguagem e com vasta experiência em magistério, nos seus três níveis principais -, que se responsabilizaram pela direção e coordenação do processo avaliativo, além de se terem comprometido, também, com a correção de um certo número de redações. A essas professoras coube, ainda, o encargo de montar a grade de correção a ser aplicada aos textos, de estabelecer o modo de avaliação dos mesmos e de definir o perfil do professor que seria responsável, especificamente, pela correção e pela avaliação das redações dos alunos do universo pesquisado.

Para delinear esse perfil, estabeleceu-se como critério o fato de o professor/corretor dever ser capaz de realizar as seguintes atividades principais: o trabalho de **análise** dos textos, norteado pelos itens componentes da grade de correção - a ser apresentada - e o esforço de **síntese**, configurado na valorização final desses textos, compreendendo-se o trabalho do aluno como produto acabado e completo. Para tanto, considerou-se que esse professor/corretor deveria deter indispensáveis conhecimentos teóricos que o qualificassem para lidar com os desafios que a grade de correção representava. Além disso, o momento da avaliação iria exigir dele o refinamento proporcionado, sobretudo, pelos recursos da experiência.

O grupo de professores corretores - cerca de cinquenta e cinco pessoas, escolhidas diretamente pelas coordenadoras - foi, assim, formado por graduados - alguns, pós-graduados - em Letras ou Pedagogia, que, além da titulação, apresentavam no currículo

experiência de trabalho com alunos de 1º e 2º graus, principalmente em relação à leitura e à produção de textos.

2.2 A DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE CORREÇÃO E DE AVALIAÇÃO

O conjunto de itens selecionados para compor a **grade de correção**, considerado apenas como um dos balizamentos possíveis para processar-se a análise/avaliação dos textos, organizou-se como segue.

GRADE DE CORREÇÃO ⁶	
I - ADEQUAÇÃO CONCEITUAL	
(a)	Adequação ao tema proposto compatibilidade com o estímulo visual apresentado
(b)	Adequação do título ao texto
(c)	Continuidade
(d)	Não-contradição
(e)	Progressão
(f)	Adequação vocabular
II - ADEQUAÇÃO FORMAL	
(a)	Morfossintaxe
	• Concordância nominal e verbal
	• Regência nominal e verbal
	• Colocação de termos na oração
	• Emprego das formas reta e oblíqua de pronomes pessoais
	• Emprego de tem/têm; vem/vêm (e derivados); mal/mau
(b)	Estruturação de períodos
	• Períodos compostos sintaticamente bem estruturados
	• Correlação de tempos/modos verbais
	• Presença de tempos essenciais
	• Paralelismo
	• Emprego adequado de
	• Anáforas
	• Articuladores
(c)	Ortografia
(d)	Pontuação
	• Emprego adequado de
	• Vírgulas
	• Ponto final
	• Dois pontos, travessão ou aspas, indicadores de discurso direto
	• Ponto de interrogação
	• Ponto de exclamação
(e)	Paragrafação

⁶ A grade de correção distribuída aos professores corretores - inspirada, em parte, naquela utilizada pelo CEAL/FAE - UFMG, na correção das redações da 5ª série do Ensino Fundamental e da 2ª série do Ensino Médio, da Avaliação de Escola Pública da SEE-MG - constitui-se em um desdobramento dessa em 2.2. Optou-se por esse procedimento para orientar e operacionalizar o trabalho de correção.

A primeira divisão dessa grade de correção foi concebida como um instrumento para se detectar até que ponto as crianças estariam aptas a compreender a proposta de trabalho e a aderir a ela: construir um texto a partir de um estímulo visual, que consistia na apresentação de quatro pequenos quadros, dispostos numa determinada ordem, delineando o fio de uma narrativa. Além disso, esses itens deveriam permitir que se percebesse, com nitidez, o conjunto de habilidades de que cada criança dispunha para chegar à construção daquilo que seria o seu próprio texto.

A segunda divisão da grade de correção foi elaborada de maneira a tornar possível aferir-se o grau de conhecimento, demonstrado pelos alunos, das regras e das convenções que compõem especificamente a língua escrita.

Embora se tenha decidido, por uma questão metodológica, distribuir a análise das redações em dois grandes blocos - Adequação Conceitual e Adequação Formal -, deve-se deixar claro que esses blocos não foram tratados isoladamente, como partes separadas e independentes, uma vez que se acredita que **um texto é uma unidade de sentido indissolivelmente ligada a uma forma lingüística.**

Quanto ao modo de avaliação que seria utilizado em relação aos trabalhos, é importante esclarecer que, apesar de se ter privilegiado a avaliação qualitativa (conceitos), houve necessidade de se agregar a ela uma nota, para atender às exigências de uma avaliação quantitativa. Escolheu-se a tabela de notas que vão de 0 a 10, porque essa é a medida canônica nos meios escolares e, conseqüentemente, muito familiar aos professores. A cada conceito ligou-se uma nota:

	F- : 1	M- : 4	B : 7	
N : 0	F : 2	M : 5	MB : 8	E : 10
	F+ : 3	M+ : 6	O : 9	

Além disso, optou-se por uma avaliação global, isto é, não se fracionou a tabela de notas pelos diversos itens que compõem a grade de correção. Isso significou que se pretendeu considerar cada texto como um momento completo, coeso, de criação. As notas

funcionaram, assim, como um índice do grau de alfabetismo⁷ que cada aluno conseguiu atingir, considerando-se seu nível de escolaridade.

2.3 AS ETAPAS DO PROCESSO DE CORREÇÃO

O conjunto de professores corretores foi dividido em subgrupos, cada um ligado a uma das coordenadoras. Os trabalhos propriamente ditos foram precedidos por leituras e discussões a respeito da grade de correção e do sistema de avaliação que seriam adotados. Como treinamento, realizaram-se correções e avaliações, cujos resultados foram confrontados e discutidos. Esses procedimentos foram repetidos, até que se obtivesse um relativo consenso nos critérios de julgamento dos textos. Foram feitas correções e reavaliações, com a intenção de se chegar a um grau razoável de concordância quanto à atribuição final de conceitos e notas. No que diz respeito às notas, na valorização das redações, foram consideradas como inexpressivas diferenças de apenas um ponto. Enquanto duraram os trabalhos, todas essas atividades de ajustamento foram regularmente mantidas.

Finalmente, solicitou-se de cada professor a elaboração de relatórios referentes à cota de redações que lhe coube corrigir e avaliar. As informações constantes desses relatórios, somadas aos dados obtidos a partir da análise de uma amostragem aleatoriamente selecionada, ofereceram subsídios para que se chegasse a caracterizar o desempenho dos alunos na produção de textos escritos.

3. OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO: A ANÁLISE DOS TEXTOS

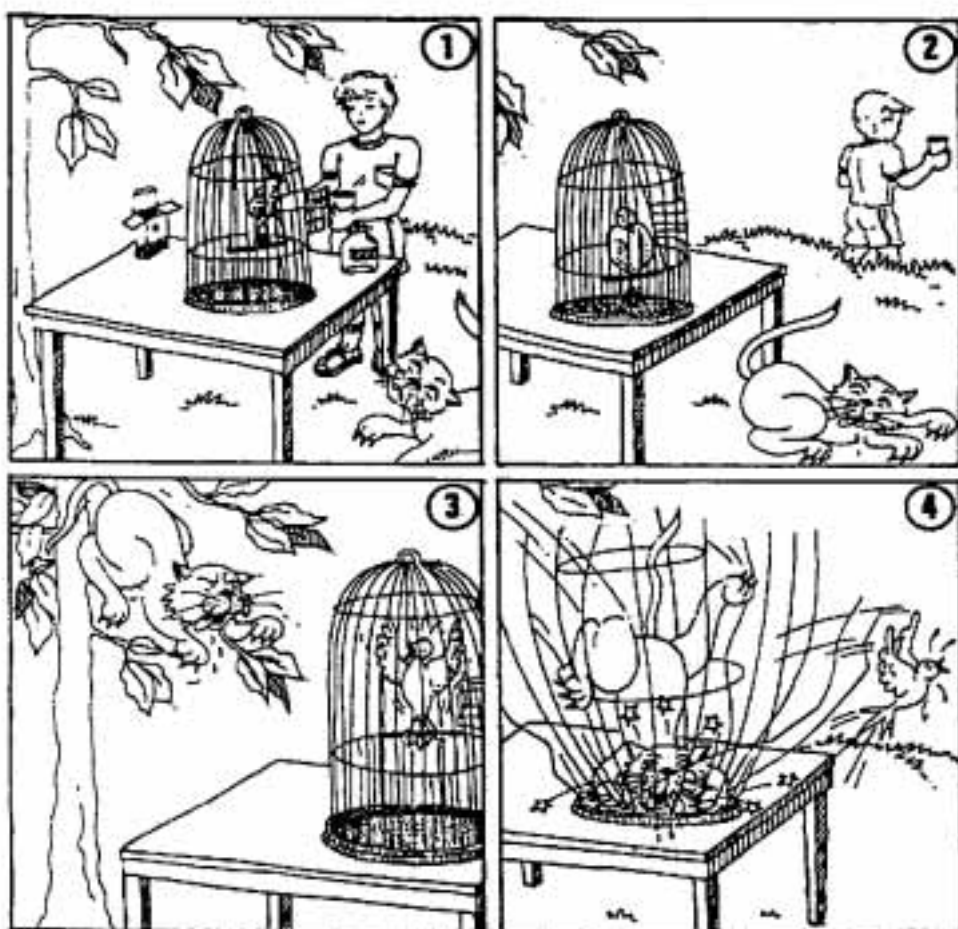
3.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

A proposta de redação partiu de um texto-estímulo, visual, que a seguir se apresenta.

Pediu-se aos alunos que imaginassem uma história de acordo com as quatro cenas dispostas seqüencialmente⁸.

⁷ Segundo Soares (1993), alfabetismo é a condição de domínio pleno da língua escrita, que a alfabetização - processo de aquisição dessa modalidade de língua - objetiva.

⁸ Uma possível descrição das cenas do estímulo visual constitui o ANEXO I deste relatório.



Mero exercício escolar, essa redação foi proposta com o objetivo único de avaliar o desempenho escrito dos alunos. Acredita-se que não houve, portanto, interlocução real, pois, considerando-se a situação de produção, pode-se supor não ter ocorrido uma interação do aluno/autor com seu possível leitor e a expressão de suas intenções comunicativas. Não houve, basicamente, um destinatário definido. Antes, esse se caracterizou como vago e geral. As crianças escreveram um texto que serviria de subsídio para o levantamento de um perfil do ensino no Estado de Minas Gerais.

Era, pois, de se esperar que a resposta a essa proposta de redação poderia não resultar naquele ideal de escrita que, segundo ABAURRE GNERRE(1985, p. 3), se caracteriza como uma *"escrita significativa, coesa, que preserve a voz do autor, o espaço de onde se pronuncia sobre si próprio e sobre o mundo com o qual tem de*

aprender a conviver.” Há de se considerar, ainda, que essa situação de escrita, carecendo do dinamismo típico da fala, provavelmente não permitiu o uso espontâneo e natural da linguagem. Assim talvez se expliquem, então, certas ocorrências especiais observadas no *corpus*: algumas crianças parecem ter optado por não responder à proposta de redação, ora produzindo seqüências ininteligíveis, ora repetindo uma mesma sílaba - ‘nonononononono’ - ininterruptamente, ora apenas copiando as instruções.

Produziram-se textos de tom narrativo ou narrativo-descritivo, que se sustentaram nas diferentes leituras do estímulo visual feitas pelos alunos, leituras que se mostraram diversas não apenas quanto à seqüenciação das cenas, como também quanto à ênfase dada a uma ou a outra personagem. Merece destaque, da mesma forma, a interferência da oralidade nas produções escritas avaliadas.

3.2 A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE: PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES

Pode-se afirmar que, em seus textos, as crianças estão tentando transpor para o papel a língua que usam em seu dia-a-dia. Isso não deve constituir, no entanto, um entrave à aprendizagem. Sobre a questão, diz VYGOTSKY (1987, p. 131): “*a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada.*” E é isso que explica, então, de modo geral, o desempenho dos alunos do CBA: **estão escrevendo como falam**. Parece que ainda não perceberam - talvez mesmo por falta de esclarecimentos a respeito - que a escrita é uma **outra forma de representação** da língua, com estruturas próprias e com condições de uso específicas, **e não a língua oral posta no papel**. Também não descobriram as diferenças de uso da escrita em relação à fala, como por exemplo, o fato de a escrita separar autor/leitor, no tempo e no espaço. Ao contrário do que acontece com a fala, em que a interação se dá face a face, na escrita os dois interlocutores estão distantes um do outro. Assim sendo, certos recursos (a entonação, os gestos, a expressão facial etc) de que o falante dispõe - pois a comunicação ocorre em presença de um ouvinte - precisam ser substituídos por outros, específicos.

Os textos analisados corroboram essas afirmações. Em praticamente todas as redações, estão presentes as **marcas de oralidade**, que ou são identificadas nas tentativas de apropriação do código escrito - conforme se verá mais adiante -, ou se manifestam na

construção textual, no uso de articuladores orais, na repetição de termos, para manter o tópico, no emprego de expressões da língua falada, na 'informalidade' da relação com o leitor, que parece estar presente como interlocutor no momento mesmo de contar a história, enquanto a narração dos fatos vai sendo feita, aos poucos, sem planejamento, como se esses fatos estivessem se apresentando à observação, no próprio instante da produção dos textos.

Uma investigação mais atenta do *corpus* pesquisado demonstra, de forma curiosa, que quanto mais 'orais' os relatos mais **textos** são, isto é, mais podem ser caracterizados como "o produto de uma atividade discursiva, onde alguém diz algo a alguém." (GERALDI, 1991, p. 98). Observe-se o seguinte exemplo:

(1) *A ventura de Marcos*

*"Marcos queria fazer uma armadilha para o gato.
mas antes ele correu lá e olhou olhou. ele saiu lanbendo os beisos
e saiu correndo que azar ele correu correu ate que ele voltou lá
chegou lá ele falou vou comelo isto sim o canarinho danou sorrir.
ele caiu dentro da armadilha.
para comer a ave mais a ave saiu voando voando e viveu feliz
para sempre".*

(1) é uma interessante mistura, bem típica de textos de crianças em processo de alfabetização. De um lado, seu autor já parece dominar aspectos do código escrito, mesmo algumas convenções ortográficas mais complexas. Assim, por exemplo, escreve corretamente palavras com <ch>, <lh>, <z>, <u>/<l> em final de sílaba; em geral, não demonstra ter dificuldades com o contorno de vocábulos; usa termos mais formais - 'sorrir', 'ave' etc. Cite-se, ainda, como traço de formalidade de língua escrita, o emprego do pronome oblíquo objeto em 'comelo'.

Por outro lado, (1) apresenta marcas de oralidade variadas, dentre as quais:

- as repetições:
 - lexicais: 'olhou olhou', '... correu lá ... correu correu ... correndo', 'saiu lanbendo os beisos. e saiu correndo (...) saiu voando', 'voltou lá e chegou lá', 'voando voando';
 - anafóricas: o pronome 'ele', por exemplo, aparece cinco vezes, referindo-se ao gato;
 - do conectivo 'e';
- o vocabulário coloquial: 'danou', 'lanbendo os beisos' etc.

Ressalte-se, no entanto, como característica maior da oralidade, no caso em análise, a estrutura da narrativa, que se constrói passo a passo, vai-se desenrolando como se o leitor fosse um interlocutor presente, que também vê as cenas da história. Atente-se, então, para as lacunas que o texto tem, e que podem ser preenchidas com a observação dos quadrinhos e com a cumplicidade do leitor. Assim se explica a primeira manifestação do pronome 'ele', que poderia ter como referente tanto 'Marcos', quanto 'o gato'. Desfaz-se a ambigüidade, com a continuação da leitura. Percebe-se que o autor está 'falando' do gato, que fica olhando um passarinho numa gaiola em cima de uma mesa, preparando-se para pegá-lo, querendo comê-lo, 'lanbendo os beisos'. Há nenhum momento, porém, se faz alusão a esse passarinho - mais adiante no texto referido como 'o canarinho' -, ou a essa gaiola, ou a essa mesa, ou ao local onde tudo acontece. Há apenas um 'lá', indefinido, indeterminado. Tal indefinição desaparece, entretanto, se os quadrinhos são levados em conta, se eles fazem parte do texto. Nesse caso, já não é necessário ficar entrando em detalhes. A leitura pode prescindir deles, uma vez que é suficiente reportar-se ao desenho, para se entender tudo... Como resultado, tem-se um texto mais 'solto', mais próximo do que se poderia considerar interação entre o autor e seu possível leitor, mesmo notando-se algumas falhas evidentes.

Como contrapartida de (1), examine-se:

(2) *O canarinho esperto*

*"o menino levou água para o canarinho
o menino poz água detroda gaiola.
o menino colocou a gaiola na mesa.
o gato pulou na gaiola e quebrou."*

O exemplo (2), ao contrário de (1), é representativo de um exercício escolar mais 'frio': não se identifica a presença, a voz do autor, que, então, parece não comprometer-se com o seu texto. Vejam-se as frases curtas, simples, sem articuladores - à exceção de um 'e', no último período -, tudo muito bem disposto no papel, como se poderia esperar do texto 'bem comportado' com que a escola costuma trabalhar. As cartilhas, que durante tanto tempo foram os únicos instrumentos utilizados formalmente para o ensino da leitura/escrita, têm disposição física e estruturas frasais semelhantes às que aparecem em (2). Não é, portanto, de se estranhar que sejam redigidas seqüências como essas, em que se nota a falta de entrelaçamento entre

as frases. Observe-se, ainda, a não-adequação do título ao texto desenvolvido. Na verdade, os esforços 'literários' de um bom número de crianças em todo o Estado aproximam-se de (2). Alguns alunos não se aventuram como o autor de (1). E ficam mais dentro de certos limites, produzindo, então, redações como as de (2), que seriam avaliadas como 'corretas'.

Coloca-se aí uma questão importante, para ser discutida: não estariam as crianças, em seus textos, apenas cumprindo tarefas, respondendo ao que lhes é pedido, da forma que lhes é ensinada?

3.3 A ADEQUAÇÃO CONCEITUAL NOS TEXTOS EXAMINADOS

3.3.1 A ADEQUAÇÃO AO ESTÍMULO VISUAL

Considerou-se como adequado ao estímulo visual o texto em que o aluno fez referência às cenas apresentadas no drama que se desenrola: no início, o gato, solto e o passarinho, preso; ao final, posições invertidas: o gato, preso e o passarinho, livre. O texto deveria apresentar uma ordenação lógica dos fatos criados pelo autor, de modo a demonstrar que ele sabia não só observar, ler e interpretar estímulos, como também estruturar pensamentos, construir raciocínios sobre acontecimentos e imagens.

Veja-se:

(3) *O menino o gato e o passaro*

"Era uma vez um menino chamado Carlos Alberto

Ele tinha um passarinho e um gatinho

E ele foi tratar de seu passarinho e daí ele foi lavar a cozinha de dar água

E ele deixou, seu gatinho com o passarinho.

E o gato ficou olhando o passaro com olhar de quem queria come lo.

E o gato subiu na arvore para comer o passarinho e daí o gato pulou na gaiola e a gaiola quebrou e o passarinho fugiu e quando Carlos Alberto chegou não tinha nada de passarinho e na gaiola so tinha o gato todo machucado.

E o Carlos alberto ficou muito triste e deu uma surra no gato.."

Em (3), embora tenha deixado de lado elementos secundários, o aluno imaginou uma história em que as quatro cenas aparecem na ordem em que se apresentam: as três personagens são introduzidas, o garoto recebe um nome; com a frase '*...ele foi lavar a cozinha de dar água...*', a trama começa a se desenvolver, dando-se oportunidade ao

gato de realizar o intento de comer o passarinho; em seguida, narram-se os fatos principais - o gato sobe na árvore, pula na gaiola, a gaiola se quebra, o passarinho foge e o gato se machuca; cria-se um desfecho - o gato é castigado pelo menino.

É interessante notar que, como em (3), em muitos outros textos seus autores vão além dos quadrinhos, acrescentando-lhes uma introdução ou um final qualquer, não previstos no estímulo visual. Muitas vezes, esse final contém uma lição de moral: o gato, já machucado, sofre outras penalidades - ou é espancado, ou é expulso, ou morre.

Apesar dos diversos textos avaliados como MB (muito bom), O (ótimo) ou E (excelente), pode-se dizer, no entanto, que, no universo analisado, a grande maioria dos alunos não respondeu à proposta de forma adequada.

Considere-se:

(4) *Daniel e seu passarinho*

*"Daniel gosta muito de animais e
Ele tem um passarinho que sempre cuida
de com muito amor e carinho. mas. tem um
gato muito mauvado e Quando o gato está com
fome ele tenta pegar o passarinho...
Um dia Daniel fez uma armadilha
e pegou o gato e depois Daniel gostou
muito dele e ficou para ele cuidou todos
os dias e depois o passarinho ficou amigo dele
Daniel cuidou Dele para sempre"*

Em (4), o aluno dá início ao seu relato, apresentando as três personagens e estabelecendo ligações entre elas. No entanto, embora tenha sido criada uma história, ela não se coaduna com a dos quadrinhos da proposta. Note-se, por exemplo, que não há referência explícita às ações do gato - subir na árvore, pular na gaiola -, ou às conseqüências delas decorrentes - a gaiola se quebrar, o pássaro fugir. A partir da quinta linha, o autor muda, inesperadamente, o rumo da história: há uma brusca ruptura no fio condutor da narrativa. O gato, vilão no início, acaba se transformando em personagem simpática, amiga não só do menino como também do passarinho. Observe-se, ainda:

(5) *"Um dia um gato viu um pássaro na gaiola do quintal de João.
O menino foi tratar do passaro.
O gato subiu na árvore e pulo na gaiola.
O pássaro deu sorte e voou."*

(5) não apresenta leitura completa do estímulo visual. Omite cenas ou elementos fundamentais da narrativa sugerida por esse estímulo. Por exemplo, o autor age, ao escrever, como se o leitor estivesse em presença dos quadrinhos, acompanhando-lhes a seqüência e assim complementando a leitura do texto. Como consequência, tem-se uma redação fragmentada, com saltos na enunciação dos fatos, decorrentes da não-explicitação das relações entre as idéias, desnecessária na língua oral, mas essencial na língua escrita.

Além das deficiências apontadas em (4) e (5), detectaram-se outras, concernentes à compreensão do estímulo visual. Cite-se, por exemplo, a dificuldade na organização das idéias, ficando comprometida a seqüência lógica dos fatos, a continuidade e a coesão da narrativa, não apresentando alguns textos etapas progressivas que conduzissem ao seu fechamento.

Considerou-se como não-adesão à proposta o fato de o aluno elaborar um texto apenas descritivo ou predominantemente descritivo. Aí também se enquadram os casos em que ele contou uma outra história ou duas ou mais histórias diferentes, referentes aos quatro quadros do estímulo visual ou em que ele produziu seqüências caracterizadas como não-texto.

Ilustram-se a seguir algumas das possibilidades acima referidas:

(6) Texto em que se desenvolve uma outra história:

*"a menina que dorme o dia inteiro
era uma ve uma menina que dormia
o dia inteiro a menina dormia e acordava
so a noite e a menina dormia pareasia que estava desmaiada e a
mãe da menina
tentava acordala e ele na acordava e a
menina era estudiosa ela não gostava de comer
e ela perguntou para seu pai que dia vou brincar."*

(7) Não-Texto:

*"o homem acha mulher muito bonita
os animais e imatgene como é vermelho
As pessoas está acha muito bom
A história que eu bonita
o gato agosto de um rato atrás
um pessoas é passaroinha e você
acha agosto de história está
muito canto de igreja o menino
agosto da história o homem viu
um pessoa passaro história
o gato viu agua na toca"*

Seqüências como (7) receberam conceito **NULO**, tendo-lhes sido atribuída a nota **0 (zero)**. Como se pode verificar, não é possível ao leitor encontrar sentido no que aí se escreveu.

3.3.2 A ADEQUAÇÃO DO TÍTULO AO TEXTO

As crianças do CBA criaram títulos variados que poderiam ser agrupados da seguinte maneira: indicando apenas uma das personagens - 'O gato', 'O pássaro', 'O menino' -; mais raramente, três - 'O menino, o gato e o pássaro', 'Caio, o gato e o pássaro', 'O Menino e o gato é o pássaro'; e, em sua grande maioria, designando duas delas - 'O gato e o pássaro', 'O gato e o passarinho', 'O menino e o passarinho', 'Alexandre e seu passarinho'.

Às vezes, um adjetivo ou locução adjetiva foi acrescentado(a) ao substantivo, enfatizando um conteúdo, ora moral, ora humorístico, ora emotivo: 'O gato malvado', 'O gato atrapalhado', 'O gato desastrado', 'O pássaro esperto', 'O gato travesso e o passarinho esperto', 'O menino cuidadoso e seus bichos'.

À guisa de títulos e anunciando o tema do texto, apareceram frases como: 'O gato vai comer o passarinho', 'O gato Lulu é malvado', 'O menino que gosta de animais', 'O gato que se deu mal'. Ocorreram também frases que, em geral, constavam da introdução do texto: 'Era uma vez, um papagaio', 'Era uma vez um gato', 'Era uma vez um gato e um pássaro'.

Alguns títulos foram mais abrangentes e reveladores da capacidade de síntese e de abstração de seu autor: 'A tragédia do gato', 'O pássaro em perigo', 'Um dia de azar', 'A lição do gatinho xodó', 'Planos infalíveis... que nunca dão certo', 'Novamente livre'.

Veja-se:

(8) *o passarinho*

“Era uma vez um menino que chamava antônio Ele viu um passarinho em cima de um pe de arvore Ele voutou na casa dele, rapidinho e pegou o istilingue e estilengou no assarinho e o passarinho caiu no chaão Ele correu, correu e pegou o passarinho o prendeu na gaiola deu comida e agua para Ele Antônio entrou para dentro do quarto e foi dormir um gato viu o passarinho e estava querendo o passarinho o gato estava fazendo uma armadilha para pegar o passarinho o gato pulou na gaiola o gato regaçou a cabeça e o passarinho saiu e voou voou e viveu feliz para sempre”

O título de (8) poderia, à primeira vista, parecer inadequado, uma vez que focaliza apenas uma das três personagens presentes na história. Uma outra leitura, no entanto, mostra que o passarinho pode ser a peça chave do texto: é a única presença constante nos diferentes momentos da narrativa. No início, é objeto das ações do menino; em seguida, é foco das atenções do gato. E, finalmente, é sujeito de suas próprias ações, dono de seu próprio destino. Assim, o título parece adequado, porque identifica o passarinho como centro de interesse do pequeno autor.

Veja-se, ainda:

(9) *O gato levado*

*“Era uma vez um gato muito levado ele se chamava Tofi e seu dono era um menino que se chamava Pedro. Pedro tinha um pássaro muito raro. Uma bela manhã, Pedro foi levar comida para o seu pássaro e seu gato foi atrás quando Pedro estava indo embora Tofi ficou com fome e disse com água na boca:
- Hoje estou com sorte! Vou comer um pássaro.
Tofi então subiu na árvore perto da gaiola foi se aproximando devagarinho.
Tofi deu um pulo na gaiola, a gaiola quebrou toda, Tofi se machucou todo e o pássaro escapuliu.”*

Em (9), o aluno faz um relato centrado na personagem que ele elege como principal - o gato. Todo o texto se desenvolve realmente em torno dessa personagem, que sente, pensa, age, e que aparece, por

isso, em seu título. Levanta-se, no entanto, uma questão: seria o adjetivo 'levado' o mais apropriado para caracterizar o gato da narrativa? Pode-se aventar a hipótese de que, sob a ótica do autor, uma criança, as ações de 'Tofi' não passem de travessuras. Entende-se, então, 'O gato levado'.

Examine-se:

(10) *O gato quase esperto*

"Era uma vez um gato que se chamava revanche e seu prato predileto era pássaro, ele se chamava titi. E como um gato gosta de um pássaro, e aí que cumesa a briga.

O revanche arrumo um plano: ele e assim:

Ele espera o dono dar comida para o titi, assim que o dono sai, ele sobe na árvore ao lado espera a hora certa, e pronto pula na gaiola.

Agora o dono dele vai por comida para o titi ele coloca e sai.

O gato sobe na árvore do lado, e aí tudo está no plano dele fica esperando a hora certa, mais o titi começa a piar, isto não estava no plano dele.

Ele vai e ataca, a gaiola destrói e o titi voa...voa...voa...

E o gato fica sem nada".

Em (10), verifica-se que título e texto se ajustam perfeitamente. Tem-se a história de um gato que quer fazer de um pássaro sua refeição. Esse gato traça um plano detalhado, que lhe parece perfeito, para conseguir realizar seu intento - por isso, pode ser considerado 'esperto'. Colocada em ação sua estratégia, tudo vai acontecendo como previsto. No entanto, 'revanche' não conta com a reação de sua futura presa: 'titi' começa a piar e o plano se desarticula - o gato não pode mais 'esperar a hora certa' para pular na gaiola, '...vai e ataca'. Como consequência, provavelmente do impacto maior de um pulo desajeitado, a gaiola se quebra, dando ao passarinho a oportunidade de se libertar. 'E o gato fica sem nada.'... Na verdade, como bem percebe o atilado autor, não se trata de um gato esperto, mas, sim, de um 'gato quase esperto'.

Também foram encontradas redações sem título, o que talvez se explique pelo fato de que, dentre as ordens constantes da folha de instrução, aquela referente ao título tenha recebido pouco destaque. Constatou-se da folha de respostas da seguinte forma:

'Passe a sua história a limpo neste espaço, com a letra bem bonita. Não se esqueça do título.'

3.3.3 A CONTINUIDADE

Por continuidade entende-se a manutenção de uma linha condutora que propicia a identificação da idéia central do texto e lhe dá unidade, percebida através dos seus elementos constitutivos.

Responsável pela coerência e pela coesão textual, a continuidade se expressa na retomada de idéias e de conceitos, na repetição de palavras, no emprego alternado dos artigos indefinido e definido, no uso de elementos anafóricos, entre outros recursos lingüísticos. Nesse sentido, a continuidade é, talvez, o mais importante fator de textualidade.

O estímulo visual proposto apresentou uma seqüência numerada de quatro quadros que, à primeira vista, não ensejaria a quebra de continuidade.

Os principais fatos delimitados por esses quadros foram:

- 'O menino trata do pássaro e o gato observa.'
- 'O menino se afasta, o pássaro está tranqüilo e o gato tem uma idéia.'
- 'O gato sobe na árvore e o pássaro se sobressalta.'
- 'O gato pula (ou cai) sobre a gaiola, arrebenta-a, machuca-se e o pássaro voa.'

Veja-se o exemplo que segue:

(3) *O menino o gato e o passaro*

"Era uma vez um menino chamado Carlos Alberto

Ele tinha um passarinho e um gatinho

E ele foi tratar de seu passarinho e daí ele foi lavar a cozinha de dar água

E ele deixou, seu gatinho com o passarinho.

E o gato ficou olhando o passaro com olhar de quem queria come lo.

E o gato subiu na arvore para comer o passarinho e daí o gato pulou na gaiola e a gaiola quebrou e o passarinho fugiu e quando Carlos Alberto chegou não tinha nada de passarinho e na gaiola so tinha o gato todo machucado.

E o Carlos alberto ficou muito triste e deu uma surra no gato."

O texto acima, já citado, é adequado quanto à continuidade. Note-se que as personagens são introduzidas, todas as cenas são focalizadas, estabelece-se uma relação entre os fatos narrados - o gato se aproveita da ausência de 'Carlos Alberto' para tentar comer o passarinho; quando a gaiola se quebra, o passarinho foge; o menino

fica triste com a fuga do animalzinho e dá uma surra no gato, já machucado, porque percebe que o gato fora responsável pelo desastre... Não há 'saltos' na narrativa, tem-se um fio condutor, que lhe dá unidade.

Considere-se, em contrapartida:

(11) *o Gato e o Pássaro*

*"o gato queria comer o Pássaro.
Mais não achava Jeito um dia.
o gato subiu num pé de árvores e
iam pulando mas não tinha
coragem porque estava alto.
Mais ele estava casando todo os Zeito
de pegar o Passaro
não dar Zeito Porque esta preso.
depois ele. Pulava no chão
olhava Para o alto dando todos os
Zeito para pegar o pássaro. E
depois deu um Zeito e quebrou a
Gaiola e Pulou dentro e o Passaro
voou."*

Em (11), não há introdução. A narrativa começa sem uma preparação, não tendo o autor apresentado as personagens: as entidades novas **gato**, **pássaro** são, inadequadamente, tratadas como conhecidas através do artigo definido. Além disso, a não-explicação do sujeito em '*...não dar Zeito Porque esta preso.*' causa uma outra quebra de continuidade, uma vez que, sem recorrer aos quadrinhos, a recuperação desse sujeito é impossível.

Observe-se ainda:

(12) *"Vou colocalo ni uma gaiola!
Mas ele tambem tinha um gato que ele ficou
de olhos no pássaro...
Passa do-se dois dias e o gato voutou.
Agora vim pega você.
O pássaro ficou livre e o gato com fome."*

(12) caracteriza-se pelos saltos e rupturas no fio da narrativa. Veja-se, por exemplo, que só é possível identificar os referentes dos pronomes 'lo' - em '*Vou colocalo ni uma gaiola!*' - e 'ele' - em '*Mas ele também tinha...*' - se as cenas da proposta são levadas em consideração. Ainda outra vez, o autor conta com a cumplicidade do leitor no sentido de completar seu texto, redigindo-o como se o

estímulo visual fosse estar presente no momento da leitura. Também a conclusão do relato é assim explicada: o gato diz ao pássaro *'Agora vim pega você'* e ... - sobe na árvore, pula na gaiola, arrebenta-a, machuca-se... - *'O pássaro ficou livre e o gato com fome.'* Observe-se que, ao leitor, caberia preencher as lacunas da narrativa referentes aos fatos ocorridos entre a fala do gato e o desfecho da história, o que só poderia acontecer se a interlocução se processasse em presença dos quadrinhos. Mais uma vez se constata a interferência da situação de oralidade na produção escrita: o autor omite certos acontecimentos, cuja explicitação seria indispensável para viabilizar a continuidade dessa modalidade de texto.

3.3.4 A CONTRADIÇÃO

Fator de incoerência textual, a contradição consiste em afirmar e negar, ao mesmo tempo, uma mesma idéia. Aparece sob duas formas: interna e/ou externa.

A contradição interna pode ser apontada, quando, no texto, há idéias que se contrariam *"não só no que trazem explícito como também no que delas se pode concluir por pressuposição ou inferência."* (COSTA VAL, 1991, p. 25). Manifesta-se a contradição externa, por sua vez, quando o texto traz elementos que se opõem ao mundo a que se refere.

No *corpus* analisado, mesmo não tendo sido muito freqüentes os casos de contradição - talvez porque o estímulo visual não permitisse com facilidade seu aparecimento -, o clímax ensejou o surgimento de frases com esse problema. Boa parte das redações contém, então, afirmações que contrariam o estímulo visual apresentado. Há, também, casos de afirmações que apresentam idéias opostas ao que já se disse antes.

De contradição interna, citam-se os exemplos:

- (13) *"Quando Tiago acordou viu o gato comendo o canário seu canário estava com medo. Só que seu canário fugiu e nunca mais voltou"*
"...e o gato pulou dentro e quebrou a gaiola o passarinho voou e acabou com a gaiola"
"Coitadinho do passarinho depois daquele dia ele voou feliz para sempre"

Em cada uma das frases de (13), há idéias que se contradizem: o gato come o passarinho, que, no entanto, foge...; no início é o gato

que quebra a gaiola, em seguida, já é o passarinho que 'acaba com' ela...; o passarinho é 'coitadinho', no entanto, voa feliz para sempre...

De contradição externa, vejamos os casos a seguir:

- (14) "o pássaro adora a gaiola e o pássaro estragou a gaiola!"
"O passaro valente bateu no gato, depois de machucado, viveu feliz...feliz!"
"Depois de 3 minutos o gato atacou o pássaro coitado do pássaro
O gato comeu ele"

Em (14), as sentenças produzidas pelas crianças, de uma forma ou de outra, contrariam o estímulo visual proposto: ora o passarinho estraga a gaiola, ora bate no gato, ora o gato come o passarinho... E nada disso acontece nos quadrinhos.

3.3.5 A PROGRESSÃO

A progressão é a qualidade do texto que possibilita ao leitor senti-lo em desenvolvimento, em marcha. Isso se dá através do acréscimo de informações novas sobre o tema central, as quais fazem o texto fluir, crescer⁹.

No *corpus* analisado, foram encontrados casos em que se verifica a progressão: o autor conta os fatos relativos às cenas do estímulo visual de forma adequada, muitas vezes com criatividade, compondo uma história que se desenvolve, que caminha, podendo o leitor seguir os acontecimentos sem problemas. Outras vezes, no entanto, foram encontrados textos que apresentaram falhas com relação a esse item: a narrativa fica sempre no mesmo ponto, o autor fixa-se em um fato, ou em uma personagem, ou em uma idéia e não continua o relato, como num disco emperrado. Veja-se:

- (15) "O passarinho Frederico
O menino Carlos tinha feito uma gaiola
para seu passarinho Frederico. Frederico tinha
uma inimiga: a gatinha Xuxa.
Xuxa estava esperando Carlos ir embora Xuxa começou
a fazer seu plano. Xuxa subiu numa árvore, e
Frederico se assustou muito.
Mas como Frederico também era muito esperto,
bolou um plano bem rápido.
Quando Xuxa pulou, quebrou toda a gaiola,

⁹ Sobre a questão, consulte-se COSTA VAL(1991, p.23).

*mas Frederico aproveitou e fugiu.
Xuxa pensou...Esse passarinho é muito
esperto.
E assim Frederico viveu feliz para sempre."*

Pode-se observar que o autor de (15) relaciona bem o dado com o novo, condição indispensável a uma boa progressão. Pode-se notar, ainda, que (15) é uma narrativa que cresce, desenvolvendo-se de forma lógica, com os fatos colocados em seqüência de acordo com o estímulo visual proposto, com um fio condutor, que perpassa todo o texto, do princípio ao fim. Tal não acontece, entretanto, com (16):

(16) *O passarinho é o gadinho*

"O passarinho estava prenço na gaiola é o gadinho estava queredo pega o passarinho que estava. prenço na gaiola so que o gadinho. so queria come o passarinho que estava prenço. na gaiola ele so queria comer o gadinho que estava prenço na gaiola ele fanzia tudo para penga o passarinho que estava prenço na gaiola ele queria come o passarinho que estava bonitidinho na gaiola."

Veja-se que, no caso em questão, as inúmeras repetições impedem o desenvolver da história, fixando-se seu autor em apenas duas idéias, de certo modo opostas: '*O passarinho estava prenço na gaiola é o gadinho estava queredo pega o passarinho*'. Todo o texto tem como centro de atenção essa dualidade: a inocência de um lado e a cobiça do outro. Relacionar o dado com o novo - condição indispensável a uma boa progressão - não está presente em (16).

3.3.6 A ADEQUAÇÃO VOCABULAR

Em relação ao vocabulário, considerou-se como adequado o texto em que o aluno usou com propriedade as palavras, apresentou variedade no uso das mesmas, evitando repetições inexpressivas e redundâncias.

O vocabulário usado pelas crianças mostra que a língua escrita está bastante próxima da variedade lingüística falada por elas. Isso equivale a dizer que a língua oral é um ponto importante de referência para a escrita, como já se afirmou anteriormente.

Grande número de textos revelou regionalismos - palavras e expressões - que os caracterizam como de uma ou de outra região do Estado:

- (17) • *'O gato ficava bisolhando o louro.'*
- *'...e ele foi tenta a pega o passarinho e sobiu numa galha de pau.'*
 - *'O filhote virou um bitelo de um passaro e deu para cantar bonito.'*
 - *'... e ele esta enriba do pe de arvore.'*
 - *'O menino distampou a chorar.'*
 - *'O gato de rubou a gaiola caiu diriba da mesa.'*
 - *'Eta mai que gato malino.'*

Foram, também, freqüentes as repetições de:

- palavras chaves; *gato (onça, leão); pássaro; menino (menina); mulher (homem); gaiola (jaula);*
- articuladores frasais: *e, aí, mais (por mas), daí, então;*
- expressões pleonásticas: *subiu para cima, subiu em cima, entrou pra dentro, saiu pra fora.*

É importante salientar que, apesar de menos freqüente, foram observados casos de impropriedade vocabular no *corpus* pesquisado:

- (18) • *'...pulou dentro da gaiola e regaçou a cabeça na gaiola.'*
- *'O gato ficou lambendo os lábios.'*
 - *'...aí o passaro saiu correno.'*
 - *'...e distraiu (= destruiu) a gaiola.'*
 - *'o passarinho em defesa (= indefeso)...'*

Os dois últimos exemplos em (18) poderiam ser, talvez, explicados também como questão ortográfica: o aluno ainda não domina inteiramente o código escrito e, assim, comete enganos na representação de palavras.

Há de se levar em conta, ainda, a ocorrência de neologismos e de palavras e expressões de gíria:

- (19) • *'...lavai o seu ataque de vibresa.'*
- *'O seu ataque ficou mais valentoso.'*
 - *'O pássaro correu e o gato se fudeu.'*
 - *'O gato viu a coisa feia e saiu de finim.'*
 - *'E Carlos pois o gato para correr.'*
 - *'...a gaiola espativou e o gato levou tinta.'*

Em síntese: o vocabulário utilizado, reforçando observações preliminares sobre a presença maciça da oralidade nos textos avaliados, caracteriza-se também pelas marcas orais.

3.4 A ADEQUAÇÃO FORMAL NAS REDAÇÕES ANALISADAS

Na adequação formal estão incluídos os aspectos da produção de textos que se referem à expressão escrita propriamente dita, à relação entre o que se pretende dizer e o dizer mesmo, entre o conteúdo intencionado e a forma de exprimir esse conteúdo.

Em termos gerais, com relação a esse item, é possível afirmar que os alunos têm ainda muito a melhorar. Em primeiro lugar, faz-se mister mencionar que, evidentemente, não é possível exigir de crianças com apenas dois anos de contato mais próximo com a língua escrita o mesmo desempenho que se espera de alunos em nível de escolaridade mais avançado. Com essa ressalva em mente, seguem comentários específicos sobre os diferentes aspectos da adequação formal.

3.4.1 A PARAGRAFAÇÃO

A grande maioria - a quase totalidade - dos alunos ou não faz nenhum parágrafo, ou faz parágrafos demais, um para cada sentença do texto. Fica claro, portanto, que não sabem para que serve a paragrafação. Na verdade, saber paragrafar é uma conquista difícil, encontram-se estudantes universitários que não conseguem fazê-lo de forma adequada. Pesquisas feitas sobre paragrafação revelaram que, para crianças com idade entre 7-8 anos, o conceito de parágrafo não é significativo. Tais pesquisas indicaram, também, que

"existe uma melhora crescente, regular, na habilidade de identificar parágrafos como uma função de idade e de grau de escolaridade, ou seja, a habilidade de segmentar um texto em parágrafos aumenta à medida que aumenta a idade e cresce a experiência escolar."

(REHFELD, 1984, p.10-11)

Saber paragrafar está relacionado a elaborações/atividades mentais mais complexas, como, por exemplo, a de separar 'blocos' de idéias, considerando-as como uma unidade. Ao que tudo indica, portanto, é compreensível que os alunos, ao final da 2ª série do 1º grau, não sejam ainda capazes de dividir seus textos em parágrafos, de forma adequada.

Como ilustração, examine-se:

(20)• *'Alex estava de baixo da árvore cuidando do seu azulam. Mais ele não sabia que estava sendo observado Porum gato malvado é rebeudi. (...).'*

• *'Todos os dias Denis, inham dar comidas para os animais, tinha um gato muito esperto, quando Denis inha que dar comida o passarinho, ele abria a porta e o gato corrinha para.*

Debaixo da mesa, mais Denis não deixava a porta aberta, o gato ficava com tanta raiva que ele pulava, pra la e pra ca, quando Denis voutava o gato ficava com.

Tanto medo de apanhar, que escondia em címa da árvore que ficava perto da mesa. (...).'

Em (20), os autores dos textos demonstram não conhecer a função dos parágrafos: usam-nos, indevidamente, até mesmo para dividir ao meio uma sentença. É interessante perceber que, em ambos os exemplos, é utilizada uma letra maiúscula, para começar o novo parágrafo. Isso parece indicar que os alunos estão reconhecendo a necessidade de paragrafar - provavelmente pela observação de modelos textuais -, mas apenas aprenderam o aspecto mecânico da questão.

3.4.2 A ORTOGRAFIA

No que diz respeito ao domínio apenas 'mecânico' das convenções gráficas, constatou-se que alguns alunos têm dificuldade com o 'desenho' das letras, confundindo <l> com <h>, por exemplo, ou desenhando mal outras letras, como: <s>, <r>, <m>, <n>, <o>, <a>, <v>, , <p> etc. Essa dificuldade está do mesmo modo presente na representação de alguns pares, cuja discriminação pode ser mais difícil para os meninos, devido a sua semelhança gráfica: <q>/<p>, <d>/, <v>/<u>, <q>/<g> etc. Alguns exemplos:

(21) *'gueria'* (queria); *'passarinlo'* (passarinho); *'folo'* (falou); *'estavg'* (estava) *'robil'* (subiu); *'nato'* (mato); *'auuou'* (yoou); *'sudju'* (subiu); *'vagaundo'* (vagabundo) etc.

Parece que as crianças não têm contato suficiente com a língua escrita, não se exercitam como devem, para se tornarem familiarizados com as letras e seu contorno.

Considerando-se, da mesma forma, outros problemas detectados em nível ortográfico, citam-se tipos variados de grafias não-convencionais, devidos a troca de letras, como nos casos abaixo:

(22) (a) Dificuldades na representação gráfica das consoantes surdas e suas sonoras correspondentes: uso de <t> por <d>; <c> por <g>; <p> por ; <f> por <v> e vice-versa, por exemplo. Observe-se:

'*gatinho*' (gatinho), '*fil*' (viu), '*gosecio*' (conseguiu), '*çaiola*' (gaiola), '*sopiu*' (subiu), '*horque*' (porque), '*ylcola*' (ficou lá), '*sita*' (se dá), '*edava*' (estava), '*afuato*' (voando) etc

Nesse item também se enquadram aquelas 'experimentações' interessantes, como as que se manifestam em:

'*foxil*' (fugiu); '*ajo*' (achou); '*deijou*' (deixou); '*gega*' (chega); '*xadinha*' (já tinha) etc.

Nesse último bloco de exemplos, verifica-se que as crianças estão com dúvidas tanto na grafia diferenciada de surdas e sonoras quanto na especificação de certas convenções mais complexas: <x>/<ch> por <g>/<j>. E nada é 'erro'. Ao contrário, trata-se de testar hipóteses sobre a representação gráfica de palavras.

(b) Grafias fora da convenção oficial, decorrentes da aproximação da escrita com a fala: <I/e>; <u/o>; <u/l>, por exemplo. Veja-se: '*minino*' (menino); '*rezouvel*' (resolveu); '*avvou*' (vou); '*aymoço*' (almoço); '*garoty*' (garoto); '*interrou*' (enterrou).

Por outro lado, também aparecem casos em que tais pares de letras são usados indevidamente, demonstrando, na verdade, que a criança é ativa no processo de aprendizagem, porque experimenta, tira conclusões - mesmo que às vezes errôneas -, como se pode notar em:

'*bulol*' (pulo); '*sobiu*' (subiu); '*coidar*' (cuidar); '*enveja*' (inveja) etc

(c) Variações gráficas decorrentes do desconhecimento das convenções: <g/j>, <s/z/ss/ç...>, <ch/x>, <lh/li>, <rr/r>, <m/n/-> etc. Alguns exemplos:

'*coça*' (coça); '*galinho*' (galinho); '*çobir*' (subir); '*sima*' (cima); '*etam*' (então); '*dormise*' (dormisse); '*prezo*' (preso); '*avamsou*' (avançou); '*visinha*' (vizinha); '*deichou*' (deixou); '*lonje*' (longe); '*feixou*' (fechou); '*enbora*' (embora); '*coredo*' (correndo); '*rriba*' (riba) etc.

Nesse item podem ser reconhecidas as questões gráficas mais complexas, causa de grandes dificuldades na aquisição do código da língua portuguesa escrita, uma vez que aí estão as convenções mais arbitrárias, não-passíveis de generalização. Veja-se, por exemplo, o caso do som [s], com suas nove representações gráficas diferentes -

< s/ss/c/ç/sc/sç/x/xç/z > - como em: *sapo, missa, cinema, caçar, nascer, cresça, máximo, exceto, feliz*. Não é de se estranhar, portanto, que sejam encontradas as mais variadas formas para as mais variadas palavras.

Fica, assim, patente, no **corpus** analisado, que as crianças estão mesmo formulando e testando hipóteses a respeito das relações sons/letras. É importante voltar a lembrar que, nessa fase, isso é um indício positivo, está sinalizando a participação ativa do aprendiz no processo de aquisição do código. Acredita-se, portanto, que esses antes chamados 'erros' são, na verdade, indicadores da etapa em que a criança se encontra nesse processo.

Ainda com relação à ortografia, registram-se representações variadas de palavras que manifestam a influência da fala, como intermediária para proporcionar o domínio da escrita. Investiguem-se alguns casos, como ilustração:

(23) *'panho'* (apanhou); *'alemrado'* (lembrado); *'peuga'* (pegar); *'apoço'* (pousou); *'auga'* (água); *'parrarin'* (passarinho); *'fiote'* (filhote); *'vei'* (veio); *'evinha'* (vinha); *'tia'* (tinha); *'vaziinha'* (vasilhinha); *'depoize'* (depois); *'sorta'* (soltar); *'omi'* (homem); *'moio'* (molhou); *'rudiano'* (rodeando); *'botano'* (botando); *'issima'* (em cima); *'prele'* (para cê); *'purali'* (por ali) etc.

Como se pode observar, a oralidade está presente novamente, para elucidar certas variações gráficas encontradas. Outras são explicadas pelo fato de que algumas crianças nessa etapa da alfabetização ainda não conhecem o contorno real das palavras, dividindo-as, então, de forma não-convencional. É necessário lembrar-se sempre de que a fala é usada como base para a formulação de hipóteses acerca da escrita. Em um número significativo de textos surgem grafias como as dos três últimos casos em (23) - *'issima'*, *'prele'*, *'purali'* - e mais:

(24) *'a que li'* (aquele); *'es codeu'* (escondeu); *'dinovo'* (de novo); *'ogato'* (o gato); *'em bora'* (embora); *'pedi pal'* (pé de pau); *'liconta'* (lhe contar); *'mim gana'* (me engana); *'que brou'* (quebrou); *'vou tou'* (voltou); *'a bachou'* (abaixou); *'lanaminhacasa'* (lá na minha casa); *'maogato'* (mas o gato); *'de sa nimado'* (desanimado); *'ladissima'* (lá de cima) etc.

Veja-se que os alunos estão realmente em processo de descobrir, para dominar, as relações convencionais do código escrito,

ora usando o vocábulo fônico como parâmetro para separar os vocábulos formais - como se verifica em 'ogato', 'dinovo', 'lanaminhacasa', 'ladissima' etc - ora parecendo utilizar os conhecimentos que já têm de algumas palavras mais simples, para separar inadequadamente um único vocábulo formal - assim se explicariam os casos de 'a que li', 'que brou', 'a bachou', 'em bora', 'de sa nimado' etc. As mesmas 'dúvidas' manifestam-se também na separação silábica. As crianças fazem divisões como:

(25) 'mu-ito'; 'passarin-ho'; 'a-rrébetu'; 'toma-ndo'; 'sal-u';
'gal-ho'; 'pass-aro'

Faz-se necessário apontar que, na verdade, são poucos os casos encontrados de divisão silábica. Enquanto não se apropriam inteiramente do código e ainda não têm certeza de como agir em muitas situações, as crianças vão encontrando formas de escapar de suas dificuldades. Então, por exemplo, parecem preferir deixar espaços em branco nos finais de linhas, para evitar ter de fazer os 'cortes' nas palavras.

Também dentro do item ortografia, situam-se as questões relativas à acentuação. Um novo exame dos exemplos já citados pode demonstrar inequivocamente que as regras de acentuação não são do domínio da grande maioria das crianças do CBA. Há muita flutuação, no que diz respeito à utilização adequada dos sinais diacríticos. Num único texto, encontra-se a mesma palavra grafada de duas ou mais formas diferentes - o que é natural, antes que se apropriem inteiramente das convenções. Na verdade, essa flutuação não ocorre apenas em nível de acentuação, revela-se, do mesmo modo, em outros casos. Atente-se para:

(26) 'passaro', 'pássaro', 'passáro', 'pasaro' (pássaro);
'passárinho', 'pássarinho' (passarinho); 'árvore', 'arvore', 'arve',
'arvoré', 'arvorê' (árvore); 'e', 'é' (é); 'está', 'esta' (está); 'atras'
(atrás); 'pegalo' (pegá-lo) etc

De maneira geral, nota-se principalmente a ausência dos sinais diacríticos: é comum encontrar casos de palavras grafadas sem o acento que têm. Muitas vezes, como se pode verificar por alguns dos exemplos em (26), um acento é colocado - nem sempre o correto -, mas fora do lugar. Isso parece indicar que não sabem, também, para que servem os sinais, não identificam sua função.

Outras convenções de nível mais avançado - o uso do hífen, por exemplo - não fazem parte do conhecimento já adquirido pelas crianças. Vêm-se casos como:

(27) • *'...e o gato-se dançou.'*

• *'garralo' (agarrá-lo)*

• *'...e o pássarinho-se assustou e ficou com medo'*

• *'Quando-vê o gato pulou na gaiola do pássaro.'* etc

Também se pode afirmar que alguns meninos não estão sabendo ainda usar as **letras maiúsculas** de forma correta, dentro das convenções. Escrevem nomes próprios com iniciais minúsculas, não fazem maiúsculas no início de frases, empregando-as, ao contrário, no meio de sentenças, quando seu uso não é apropriado. Examinem-se alguns exemplos:

(28) *'o gato doidinho para pegar o canaro
o menino esta tatando do passarro
(...) e foi tocar a água mas não conseguiu pegar o passaro.
depois o gato subiu em uma arvore (...)
mas na hora quele pulo a gaiola
Rebento os arame e o passarro folo ate logo gatinho (...)'*

(29) *'O passarinho
Bruno pegou um passarinho e pos na gaiola. (...) Quando bruno
chegou viu Que o gatinho soutedo seu passarinho e Bruno bateu no
gatinho.'*

Note-se que, tanto em (28) quanto em (29), há ocorrências dos dois tipos de 'erros': maiúsculas indevidas - no meio de frases - e minúsculas inadequadamente usadas - no início de frases e de nomes próprios. Um novo exame de alguns dos textos já citados - considerem-se (4), (8), (20) etc - pode mostrar outros casos de impropriedades nessa questão. Um número razoável de estudantes, no entanto, já demonstra dominar as regras do uso das maiúsculas/minúsculas.

3.4.3 A PONTUAÇÃO

Nesse item, pode-se constatar que as crianças não dominam as convenções: muitas vezes escrevem o texto todo sem colocar um único sinal de pontuação; frequentemente usam sinais indevidos - um ponto de interrogação onde deveria estar um ponto final, ou uma vírgula no lugar de um ponto; em certas passagens, deixam de empregar os sinais

obrigatórios; em outras, usam sinais desnecessários. A propósito da sinalização de diálogos, veja-se o interessante caso abaixo:

(30) *'Mamãe corre cá. O gato tá querendo come o passaro! Da nele uma paulada nele agora? não ele esta querendo unha ele? ele então. O mãe pega o passaro ali par mim: - Eu não posso estou lavando roupa. Mamãe o gato estão vai me-lo o pássaro, e ele está armando um bote nele. O meu filho tira ele dai: não posso mamãe ande depressa! (...)
Eu mandei você pegar ele? Mas não deu tempo mamãe Porque você e teimozo. A mãe eu vou comprar (...) e vou estrvelha ele não meu filho.'*

(30) é um único diálogo, entre um menino e sua mãe; nessa conversa, desenrola-se toda a trama, mostra-se a situação desesperadora do passarinho, perseguido por um gato, que quer comê-lo. O menino, impotente para impedir o desastre, vai reportando para a mãe os acontecimentos. Com uma pontuação adequada, poderia apresentar-se assim:

(31)'- *Mamãe, corre cá. O gato tá querendo comer o pássaro!
- Dá nele uma paulada (nele) agora.
- Não. Ele tá querendo unhar ele. (...)
- Ô mãe, pega o pássaro ali prá mim.
- Eu não posso, estou lavando roupa.
- Mamãe, o gato, então, vai comer o pássaro... Ele está armando um bote nele.
- Ô meu filho, tira ele daí!
- Não posso, mamãe, ande depressa! (...)
- Eu (não) mandei você pegar ele?
- Mas não deu tempo, mamãe.
- Porque você é teimoso!
- Ah, mãe, eu vou comprar (...) e vou 'estrelhar' ele!
- Não, meu filho.'*

O mais importante é constatar que o autor de (30) está sabendo produzir um texto, está sendo capaz de colocar no papel os fatos que observou nos quadrinhos, está cumprindo, com muita criatividade, sob uma ótica incomum, inusitada, a tarefa que lhe foi proposta, parece entender que a escrita é uma forma de interação, que permite às pessoas trocar idéias, passar informações, relatar acontecimentos etc. Apenas ainda não se apropriou inteiramente do código escrito, não sabendo, por exemplo, pontuar. Perceba-se, também, a aproximação com a fala. Aparecem termos familiares, não há os pronomes oblíquos, ocorrem anáforas ambíguas.

Outras ilustrações:

- (32) • *'... O gato subiu na árvore e o ganho quebrou e ele caiu no chão mas ele ensistiu e foi em ferte mas ele estava em um ganho tezado nas coitado o passaro assustado batia prala e para ca.'*
- *'vai embora da, qui seu gato malvado.'*
 - *'Uma vez, Marcelo, ganhou um passarinho, que, gontava muito bem, Al um dia marcelo,, deichou, seu passarinho. em cima da mesa*

Em (32) estão exemplificados todos os tipos de problemas com a pontuação: no primeiro excerto de texto, não ocorre nenhum sinal de pontuação; no segundo, uma vírgula separa um único vocábulo, não há travessão indicador de diálogo, o ponto final poderia ser substituído por um ponto de exclamação; o terceiro período termina com um ponto de exclamação inesperado, tem vírgulas nas mais diversas posições, permitindo levantar a hipótese de que seu autor realmente não tem noção de para que servem os sinais de pontuação. Observe-se, no entanto, que, em todas as passagens, pode-se entender aquilo que seus autores estão procurando relatar, apesar das falhas evidentes.

3.4.4 A MORFOSSINTAXE

Em relação a esse item, pode-se afirmar, novamente, que os textos do *corpus* manifestam a presença 'viva' da oralidade, que, então, explicaria as mais variadas construções, os mais diversos tipos de estruturas. Observem-se, então, os trechos que seguem:

- (33) • *'... uma vez um menino que gostava de pegar pasaro ele pegou um pasarinho....'*
- *'... e o gato muito arteiro ele falou...'*
 - *'... o gato que estava com fome porque não aumoço e queria comer o passarinho o gato saiu de fininho e ele sobiu...'*
 - *'O Menino que gostava de ir na mata, ele encotrou o passarinho...'*

Em cada um dos exemplos em (33), há a repetição de um termo qualquer da oração - às vezes através do pronome 'ele' . Com tal repetição, retoma-se o tópico da narrativa e desse modo assegura-se ao interlocutor a compreensão daquilo que está sendo dito. Esse é um recurso que caracteriza tipicamente a língua oral. Em um grande número das redações analisadas, ocorrem casos semelhantes aos de (33). Além disso, verificam-se exemplos como:

(34) • *'Eu tinha um pássaro, ele se chamava Rubi, ele cantava o dia inteiro, todos os dias eu trato dele.'*

• *'E ele queria pegar ele para ele comer e ele pulou por cima da gaiola...'*

O pronome *'ele'* aparece repetido, nem sempre com o mesmo referente. Cria-se, assim, ambigüidade, o que poderia prejudicar a compreensão. No entanto, se os quadrinhos são levados em conta, desaparece o problema. É possível interpretar a frase, identificando-se a personagem a que o pronome se refere, sem maiores dificuldades. Revela-se aí uma outra estratégia de fala sendo empregada na elaboração do texto escrito.

Novas marcas de oralidade podem ser apontadas:

(35) (a) *Casos diversos de concordância nominal e verbal:*

'...o menino com seus dois animal...'; '...fala tantas coisa...';

'...ela respondeu que os pássaros não vive na gaiola...'; 'Paulo e Leandro ficou muito triste.'

(b) *Diferentes tipos de regência verbal não-padrão:*

'...ele pediu o pai...'; '...ele perguntou o gato...'; '...foi mostrar seu colega o gato.'

Algumas regências são tão freqüentes que permitem a suspeita de uma mudança lingüística em progresso. Enquadram-se aí exemplos como:

'...ele resolveu a criar...'; '...o gato resolveu a comer...'; '...um dia resolveu a pegar um passarinho...'; '... ele tornou subir...';

'...tornou ir...'; '...tornou tentar...'

A construção mais recorrente em redações de todo o Estado é a do verbo **dar**, que aparece com dois objetos diretos:

'... o menino tava dando comida o passarinho...'; '...outro dia oferecendo deu agua o passarinho...'; '...tava dando água ele...'; 'Quando o menino Fernando deu ele alpista, pegou ele...' etc.

Não foram registradas regências nominais anômalas . Pode-se levantar a hipótese de que o nível de escolaridade das crianças não parece permitir - lhes manipular complementos nominais.

(c) *Inadequação no emprego das formas pronominais retas e oblíquas:*

'O gato queria comer ele'; '...sai para busca-la a comida...'; '...e ele foi dalo comida'; '...ele foi ponhar o canario para mim pegar ele...'; '...vou te prenter você aqui...'; '...venha mim acudir...'; 'Eu se chamo pipoca.' etc.

(d) Confusão no uso de 'mas'/'mais' e de 'mal'/'mau':

'...pulou na gaiola **mais** não conseguiu...'; '...porque gostava **mas** do gatinho...'; '...O gato se deu **mau**.'; '...um gato muito **mal**.' etc.

Registra-se também a mistura de 'há'/'a':

'...que **a** muitos anos ele queria pegar...'; '**Há** gaiola estava na mesa...'

Considerando-se o grau de escolaridade dessas crianças, pode-se levantar a hipótese de que esses problemas sejam de ordem ortográfica.

(e) Repetição de articuladores - 'e', 'af', 'depois', 'então' - , dando ao parágrafo uma feição oral, como se exemplifica em:

'*Ai o gato sobiu na árvore e pulou em cima da gaiola e a grade da gaiola arrebentou toda e o passarinho saiu voando e seu dono chegou e o passarinho saiu voando e le deu uma surra no gato e colocou o passarinho na gaiola.*

'*E o gato aprendeu uma lição.*'

(f) Utilização de expressões próprias de narrativas orais, como em:

'...*af* o gato **pegou** e **subiu** na árvore...'; '...e *avia* um gato preto e **pega** e **quis** comer o passarinho...'; '...*af* ele **pegou** e **pulou** na árvore e pulou na gaiola'; 'e o passarinho **foi** e **abozou** dele bem feito bem feito.'; 'o cãozinho estava com muita fome **foi** e **pensou**...'; '...ele **foi** e **subiu** na árvore' etc

(g) Emprego de construções com topicalização:

'*Mimi* rancou a cabeça'; 'e ele saiu um monte de estrelinhas na cabeça.';

'o gato cresceram as unhas...'; '...certo dia a gaiola quebrou uma peça...' etc.

Essas construções, muito freqüentes nos textos avaliados, têm como resultado colocar em foco, trazendo para a primeira posição na sentença, um elemento qualquer da frase: 'Mimi', 'ele', 'o gato', 'a gaiola'.

Incluem-se dentro da morfossintaxe também os fenômenos seguintes:

(36) (a) Emprego inadequado dos artigos definido e indefinido, especialmente na apresentação das personagens, provocando problemas de continuidade nos textos:

'*Era uma vez o pássaro sortudo.*'; '*Era uma vez o menino estava cuidando de seu pássaro...*'; '*lanaminhacasa tem umgato muito esperto ele era um gato preto eo canarinho Era amarelo...*';

'Leandro ficou muito triste por ter perdido um seu pobre bichinho de estimação.' etc

(b) Omissão de termos essenciais:

'...o gato um tremendo inbecil foi pegar o feliz passaro bateu as azas e...';

'o menino da agua ele e da comida ele fica detro da gaiola...'; 'ele pulo na gaiola, quebrou e não conseguiu pegar o passaro' etc.

Como se verifica, nas frases dadas, o termo sublinhado tem ao mesmo tempo duas funções: objeto do verbo de uma oração e sujeito da oração seguinte, por exemplo.

(c) Problemas no emprego/na correlação de tempos e modos verbais:

'Era um canarinho tão bonito. Ele vai chamar Norico, quando ele chega o gato pegou o passarinho...'; '... o menino que tem um passarinho ele também tinha outra criação que era um gato...'; 'Quando o menino sabia que o gato estava

querendo comer o passarinho já era tarde de mais!'; '...talvez eu pego o passarinho...' etc.

(d) Dificuldades na sintaxe de colocação. Algumas construções têm ocorrência freqüente. Assim:

'Neste dia muito de calor...'; '...o passarinho viu o gato ficou assustado muito.'; 'Depois Joaozinho foi jogar a água fora do passarinho...'; 'Ele foi levar agua para ele e ração.'; 'E não quis comer o pássaro mais nunca.'; 'e o gatinho mais nunca ele fez isso.'; 'O gato sumiu e não voutou em casa mais nunca.' etc

(e) Uso não-convencional de articuladores. Examinem-se os exemplos:

'um dia mimi viu o passarinho, mas marcelo saiu e mimi subiu na arvorê...'; 'Gabriela foi tratar de seu pássaro o gato da vizinha estava perto dela Mas Gabriela foi para sua casa o gato subiu em uma árvore para agarralo ...'; '...e o gato pulou em cima da gaiola e não pegou o passaro...'; 'E o gato além de não ter feito sua maudade ele ainda se machucou.'

Note-se que as crianças estão realmente tentando redigir **textos**, aventurando-se no uso de elementos coesivos, ainda que nem sempre saibam empregá-los adequadamente. Conectivos mais utilizados, o **'e'** e o **'mas'** assumem a função de estabelecer todo tipo de relações entre idéias. O **'e'**, por exemplo, indica contraste, adição, sugere quantidade, às vezes até mesmo causa. O **'mas'**, por sua vez, também traduz variadas conexões: oposição, soma, tempo etc.

adequada do papel, das linhas, das margens etc. Pode-se verificar que saltam linhas indiscriminadamente, sem nenhum 'padrão'; deixam margens irregulares nos dois lados da folha, também sem nenhum motivo aparente; interrompem o fluxo da narrativa, mudando de linhas aleatoriamente. Percebe-se, em alguns casos, que as margens irregulares do lado direito do papel podem estar indicando necessidade de mudança de linha, para evitar 'cortar' palavras ao meio - o que já se apontou antes. Não é isso o que parece estar acontecendo, porém, na maioria dos textos analisados.

3.6 CASOS ILUSTRATIVOS: UM EXERCÍCIO DE AVALIAÇÃO

(40) *'Era uma vez um garoto que se chamava, Ricardo.
Uma vez no quintal de sua casa Ricardo tratava do seu passáro
que chamava dengo era um passaro muito esperto Ricardo o
adorava ele então foi pegar água para ele.
Mas Ricardo não deveria ter feito isto pois o gato da vizinha
estava lá então este gato tentou todas as suas artemanhas para
devorá-lo então subiu em cima deuma árvore pulou em cima da
gaiola mas a gaiola arreboentou e o passaro saiu livre e foi-se
embora então Ricardo disse nunca vi passáro virar gato e Ricardo
não desconfiou de nada e para o gato não morrer de fomecomeu
alpiste pro resto da vida.'*

Antes de iniciar o exame de (40), relembre-se a noção básica - considerada durante a realização deste trabalho - de que um texto - **unidade de sentido** - obedece a certos princípios, para que possa caracterizar-se como bom, adequado, dentro do que se esperaria como possível, tendo em vista o grau de escolaridade de seu autor. Veja-se que (40) está perfeitamente dentro do que se propôs: produzir um texto, com base no estímulo visual dado. Seu autor narra uma história em que se desenvolve o drama sugerido pelos quadrinhos. E o faz - ressalte-se - com uma precisão admirável e com uma sofisticação surpreendente: há uma introdução, em que as personagens são apropriadamente apresentadas; contrói-se a trama com 'o gato da vizinha', que tenta 'devorar' o passarinho, com 'todas as suas artemanhas'; dá-se o desenrolar da história - o gato sobe na árvore, pula na gaiola, a gaiola se arrebenta, o pássaro 'sai livre' -, e vem o desfecho inusitado - o menino se espanta com o gato na gaiola e esse tem de se contentar em comer alpiste para o resto da vida, para não morrer de fome... O autor revela muita criatividade, parece estar à

vontade com o texto escrito, usa a ironia para finalizar sua narrativa, além de mostrar que já percebeu algumas das especificidades da língua escrita. Veja-se:

- o emprego adequado do pronomes objetos oblíquos;
- o uso de termos e expressões mais elaboradas - '*Mas Ricardo não deveria ter feito esto ...*', '*...tentou todas as suas artemanhas para devorá-lo...*', '*...o pássaro saiu livre e foi-se embora...*', '*...nunca vi pássaro virar gato...*';
- a presença de articuladores variados, empregados de forma adequada - '*mas*', '*pois*', '*então*', '*e*' etc;
- a construção de orações adjetivas, orações finais, orações e termos intercalados.

Por outro lado, pode-se apontar a presença da oralidade, que se manifesta

- na repetição dos articuladores '*e*' e '*então*';
- no uso de anáforas que provocam ambigüidade, solucionada pelos quadrinhos - '*ele então foi pegar água para ele*';
- no emprego de '*...ele comeu alpiste pro resto da vida.*'

Observe-se que o aluno não dá título ao seu texto. No entanto, esse fato não influi na qualidade de seu trabalho.

De fácil constatação são as falhas do texto, no que diz respeito à pontuação. Veja-se que o pequeno escritor não usa os sinais indicativos de diálogo, deixa de separar orações por vírgulas, não utiliza o ponto final para sinalizar os cortes entre períodos, coloca sinais indevidos em posições impróprias. Outros aspectos a serem anotados, dentro da adequação formal, são, ainda: regências inadequadas - '*...que chamava dengo...*' -; problemas no uso de maiúsculas - '*...chamava dengo...*', algumas anáforas ambíguas, com antecedente muito distante - '*...o gato da vizinha...tentou todas as suas artemanhas para devorá-lo...*' etc; certas variações gráficas, demonstrando desconhecimento da grafia convencional - '*esto*', '*deuma*', '*artemanhas*', '*fomecomeu*' etc. O caso de 'arreboentou' merece menção especial, uma vez que exemplifica uma questão já destacada anteriormente: algumas crianças, como o autor de (40), têm

dificuldades no 'desenho' de letras. O grafema < b >, aparentemente quando seguido de < e >, apresenta problemas. Em vários textos, comprova-se isso, com grafias irregulares como a citada. Parece que, no traçado do contorno do < b >, em letra cursiva, faz-se uma 'voltinha' a mais e surge um < o > ao lado da letra que segue, também esboçada num único traço - o < e >.

O texto (40), em seu conjunto, considerando-se os seus vários aspectos positivos - é claro, coerente, coeso, demonstra criatividade do autor - e, principalmente, interpretando-se as suas falhas como perfeitamente compreensíveis na produção escrita de uma criança no início do terceiro ano de escola, mereceu conceito **Excelente**, recebendo a nota **10 (dez)**.

(41) *'o menino e seu pássaro*
Um belo dia João saiu e se encontrou
com um filhote de canário. Ele pegou e
levou para sua casa e quando ele chegou em casa
pegou uma gaiola e colocou ele lá dentro
e lhe deu cove, alpiste, e água.
mas um dia apareceu um gato
tão mal e queria comer o seu pássaro. ele
foi trocar a água do passaro e a hora que
ele saiu o gato tão bobo foi pegar o
pássaro. E o João tinha colocado ele na
árvore, o gato subiu na árvore e queria pegar
o pássaro, mas sabe oquê aconteceu? Ele
foi para pegar o passaro e pulou na
goiola e ela quebrou. o passaro saiu o gato
ficou presso na gaiola. Coitado! mas
também quem mandou ser mal.
viu o que deu!'

Em 'O menino e seu pássaro', o autor demonstra, através de um texto lógico, bem organizado e linguisticamente satisfatório, competência comunicativa e desempenho, quanto ao aspecto instrumental, condizente com seu nível de escolaridade.

No que diz respeito à adequação conceitual, o texto satisfaz as expectativas do leitor, exibindo eficiência pragmática, ao responder positivamente à proposta de redação: escrever uma história de acordo com as cenas apresentadas pelo estímulo visual. Mas a imaginação do aluno, como a de tantos outros na mesma situação, cria um contexto

explicativo para as ações que pretende narrar a partir do estímulo visual.

Esse contexto explicativo - veiculando informações extraquadros - é incorporado ao primeiro parágrafo, que serve de introdução ao texto e que descreve uma situação de equilíbrio correspondente à relação menino/passarinho - que justifica, em parte, o título.

O segundo parágrafo - responsável pelo desenvolvimento da narrativa - inicia-se com a conjunção **mas**, que atrai a atenção do leitor para o elemento desequilibrador na história - um gato mau, cuja intenção, explicitada pelo narrador, é comer o passarinho. Na tensão que se estabelece antes do clímax - o pulo do gato, a consequente destruição da gaiola e a fuga do passarinho - o autor, provavelmente para aumentar o suspense e estabelecer com o possível leitor uma interlocução mais direta, lança mão de um bordão fático ('sabe o que acontece?') para apresentar, em seguida, o desfecho da história: o gato fica preso no lugar do passarinho, que foge para a liberdade.

No que deveria constituir um terceiro e último parágrafo, o produtor do texto, apesar de sentir pena do gato, não se furta a uma conclusão moralista, mas expressiva (*"Coitado! mas também quem mandou ser mal"*) e fecha o texto com *'viu o que deu!'* em que a marca da oralidade está patente.

Ainda em relação à adequação conceitual, resta-nos observar que, embora tenha feito uma boa leitura da proposta, o aluno narrador demonstra, como a grande maioria dos alunos componentes do universo pesquisado, uma certa dificuldade para perceber o que é essencial no texto, dificuldade que se revela através da escolha do título, que não está totalmente de acordo com a história desenvolvida, nem com o estímulo visual proposto. O título atribuído ao texto leva o leitor a pressupor que a ênfase da história recairá na relação menino/passarinho, que não é uma questão fulcral no desenvolvimento da narrativa.

Vale, também, a pena ressaltar a pouca percepção de detalhes - comum na faixa etária que compreende a amostra - por parte do aluno, que não menciona a avidez do gato pelo passarinho - representada pela salivação intensa - , a apreensão do passarinho ao sentir-se ameaçado pelo gato - sinalizada pelo bater das asas - e o atordoamento do gato - marcado pelas estrelinhas - desastrosamente alojado de ponta-cabeça dentro da gaiola destrozada.

Apesar dessas observações finais, pode-se dizer que, embora não seja perfeito, o texto satisfaz plenamente as condições postuladas no item adequação conceitual; mostra-se coerente com a proposta, tem continuidade, exhibe progressão e apresenta as informações de maneira razoavelmente clara e explícita. Além disso, *'O menino e o passarinho'* revela, sem dúvida, um aluno familiarizado com narrativas orais, cujas estratégias ele consegue, de maneira feliz, aproveitar ao criar sua história.

Quanto à adequação formal, pode-se afirmar que o texto não apresenta desvios significativos da norma culta. Algumas frases estruturalmente mal elaboradas - *'Um belo dia João saiu e [se] encontrou [com] um filhote de canário'*, *'Ele pegou [o pássaro] e levou [-o] para sua casa'*, *'apareceu um gato tão mal [que] queria comer o seu passaro'*, *'... e a hora [em] que ele saiu o gato [tão] bobo foi pegar o pássaro'* - não chegam a comprometer seriamente a clareza e a lógica dos respectivos enunciados. As poucas falhas no que diz respeito à utilização do código escrito - *'mal'* por **'mau'**, *'presso'* por **'preso'**, *'oquê'* por **'o que'**, *'passaro'* por **'pássaro'**, *'más'* por **'mas'** - não conseguem interferir na inteligibilidade do texto.

Em síntese, pode-se afirmar que, apesar dos problemas lingüísticos detectados em relação ao domínio da língua escrita padrão e do código escrito, o autor apresenta um desempenho compatível com o nível de escolaridade que detém.

A apresentação física, por sua vez, é bastante satisfatória: o título aparece bem centralizado, os parágrafos convencionalmente recuados, as letras são traçadas com simetria - se bem que a discriminação entre maiúsculas e minúsculas deixe a desejar - as margens laterais são respeitadas e o espaçamento entre as palavras mostra-se regular.

Assim, *'O menino e seu pássaro'*, avaliado na sua totalidade recebeu o conceito **Muito Bom** que, em termos quantitativos, equivale à nota **8 (oito)**.

(42) *'O pássaro esperto*
Oi gente voi lhe contar uma aventura
Um dia eu fui presso por um menino ele não era mal ne dava
comida agua só não ne dava liberda
Um dia na sua festa de aniverssario ele ganho um animalzinho
chamado gato.

*No dia seguinte o gato tentou me pegar por pouco eu não virava comida de gato porque o menino não deixava de tarde a irmã dele soltou o gato para me matar.
eu fiquei com medo, mas não tanto porque ele ia pular em cima de minha gaiola
Sol sortudo ele pulo em cima de minha gaiola, e quebrou ela toda e me pos em liberdade.'*

Como já se disse, tendo em vista as condições de produção de uma redação que visava avaliar o desempenho escrito dos alunos do CBA, era de se esperar, como resposta à sugestão de elaboração de um texto com base em um estímulo visual dado, um frio exercício escolar - e isso realmente aconteceu. No entanto, em relação a (42), pode-se dizer que seu autor soube transformar esse mero exercício escolar em uma escrita significativa, uma atividade lúdica, prazerosa. Trata-se de um texto interessante, que soube preservar a voz do autor, um texto que revela criatividade, sensibilidade, um texto que, dentro do universo pesquisado, traz marcas de originalidade - como se poderá ver.

O autor de (42) procura a interlocução com o seu leitor e, dentro dessa dimensão, se preocupa com o **quê** escreve e **para quem** escreve, jogando com a possibilidade de agradar o receptor da sua mensagem. Obtém sucesso na sua atividade comunicativa: produz um texto que se revela convincente. Há interação aluno/autor e seu leitor. Essa interação, ele a consegue através de duas estratégias:

- Usando a linguagem oral que domina, linguagem descontraída e viva. Veja-se, por exemplo, a frase introdutória do texto: '*Oi gente vol lhe contar uma aventura*'. Com essa passagem, o autor, lançando mão da função fática, assegura o contato com seu leitor.
- Fazendo do próprio pássaro o narrador da história. O locutor, em lugar de apresentar uma narrativa baseada nos quadrinhos, opta por outra dimensão. Está, antes, preocupado em dar **voz** e **vez** ao passarinho, interessado em destacar a **sua** personagem, que ama e persegue a liberdade - sem deixar de lado as outras. O pequeno animal, mesmo preso, relativiza a maldade de seu carcereiro: '*Ele não era mal ne dava comida agua só não ne dava liberda*', '*...O gato tentou me pegar (...) o menino não deixava.*'

Reafirme-se a originalidade do autor de (42), que cria uma história inteiramente centrada na personagem de sua eleição. E faz mais: assume a identidade dessa personagem e produz um texto em

primeira pessoa, como se fosse o passarinho. Deixa espelhada, em sua narrativa, a ótica desse menino-passarinho. O texto tem uma idéia nuclear que o organiza - a liberdade foi perdida, mas pode ser recuperada, bastando para isso paciência e um pouco de sorte.

(42) apresenta, ainda, outros aspectos positivos: seu título, por exemplo, é, para além de adequado, sugestivo; parágrafos são devidamente empregados; há alguns 'achados' de construções sintáticas - '*por pouco eu não virava comida de gato*', '*eu fiquei com medo, mas não tanto...*', '*sol sortudo*'.

(42) tem falhas evidentes de pontuação e de ortografia - que, no entanto, não comprometem sua qualidade.

Por tudo isso, "*O pássaro esperto*" mereceu conceito **Muito Bom**, correspondente à nota **8 (oito)**.

(43) '*O gato enjaulado*

Um dia uma menina foi da comida para o passarinho. e debaixo da mesa avia um gato.

A menina foi buscar água.

O passarinho cantava todo com alegria.

O gato subiu numa árvore e as folhas começaram a cair.

O passarinho ficou abanado as asas querendo sair da gaiola.

O gato pulou em cima da gaiola e a gaiola se abriu e o passarinho saiu voando.

E o gato ficou enjaulado.'

(43) é um texto simples e econômico, construído dentro de uma lógica razoável. Nele estão verbalizados os conteúdos dos quatro quadrinhos apresentados às crianças para seu exercício de redação, exatamente na seqüência sugerida pela proposta.

Tal como acontece no primeiro quadrinho, a introdução apresenta as três personagens que aparecem na história: menina, passarinho e gato. A primeira e a terceira - menina e gato - estão corretamente precedidas de um artigo indefinido, uma vez que são desconhecidas do leitor. A segunda personagem, entretanto, vem introduzida, inadequadamente, pelo artigo definido. Um pequeno lapso pode ser notado quando o gato é posicionado na sua localização inicial. Teria sido mais preciso dizer que ele estava debaixo da mesa sobre a qual se encontra a gaiola do pássaro.

O conteúdo do segundo quadrinho, momento seguinte da trama, é contado com sobriedade: '*A menina foi buscar água.*' Mas há espontaneidade e leveza quando é mostrado o que se passa com o

passarinho: ele *'cantava todo com alegria.'* Embora essa última expressão - *'todo com alegria'* - não se encaixe, propriamente, dentro das normas gramaticais que regem a língua escrita, pode perfeitamente ser apreciada como um traço de naturalidade infantil em meio à sintaxe contida, utilizada, predominantemente, pela criança, ao dar forma à sua narrativa. Esse tipo de construção sintática, despojada e correta, pode, aliás, ser indício de que o aprendizado da linguagem formal começa a ser assimilado.

Na representação verbal do que compõe o terceiro quadrinho, as informações são transmitidas, também, de uma maneira bastante parcimoniosa, o que, entretanto, não impede que seja criado um clima de tensão e medo: *'O gato subiu numa árvore e as folhas começaram a cair. O passarinho ficou abanado as asas querendo sair da gaiola.'* A imagem das folhas caindo é decisiva para que se estabeleça, nesse instante, um ar de suspense.

O desfecho da história - o quarto quadrinho - é relatado de maneira breve, com orações organizadas basicamente a partir dos verbos e substantivos indispensáveis. Isso, entretanto, não compromete a compreensão do que realmente se passa: *'O gato pulou em cima da gaiola e a gaiola se abriu e o passarinho saiu voando.'* O polissindetismo, reminiscência das narrativas orais, imprime à ação um ritmo mais rápido. A última frase da redação - *'E o gato ficou enjaulado.'* - poderia perfeitamente fazer parte do conjunto de orações que formam o período anterior. Foi destacada dele e, assim, colocada em evidência, talvez porque revele a imagem que mais fortemente tenha impressionado o pequeno autor, a tal ponto que ele, emprestando ao texto um movimento circular, de retorno ao ponto inicial, escolhe-a igualmente como abertura (vide título) e fechamento.

É interessante notar, ainda, que, no decorrer da narrativa, o mesmo objeto é, muito adequadamente, nomeado uma *'gaiola'*, enquanto contém o pássaro, mas é chamado de *'jaula'* - por intermédio do adjetivo *'enjaulado'* - quando, inusitadamente, é obrigado a suportar o gato que planeja e quase concretiza um ato selvagem e violento, próprio de uma fera, ocupante natural de jaulas. O adjetivo *'enjaulado'* é o único encontrado nesse relato, tão carente de expressões qualitativas.. Isso pode fazer crer que ele, na verdade, não está aqui como uma informação acessória, mas que desempenha um papel essencial na leitura que essa criança faz do estímulo visual apresentado como tema de trabalho.

Sob o ponto de vista da adequação formal, essa redação mostra que seu autor já interiorizou as regras fundamentais que norteiam a língua portuguesa: não há problema de concordância, nem de colocação, os tempos verbais estão adequadamente empregados. Trata-se, no entanto, apenas de uma boa base que deve ser desenvolvida, no sentido de prover a criança de um bom repertório de formas sintáticas, de modo que ela possa transmitir, através de seu texto, toda a riqueza de percepção de que, certamente, é capaz. Anáforas e elementos articuladores, qualificadores, modalizadores etc devem juntar-se, oportuna e sugestivamente, a tudo aquilo que já foi acumulado como conhecimento lingüístico.

Há poucos deslizes ortográficos: 'da' por 'dar'; 'avia' por 'havia'; 'abanado' por 'abanando'. O ponto final é usado com relativa pertinência. A organização dos períodos em parágrafos inexistente. Mas, depois de ter sido analisado um número razoável de redações de crianças iniciantes do 3º ano, pode-se inferir que a técnica da construção de parágrafos não parece ser, ainda, compatível com o amadurecimento de tais alunos.

A essa redação foi conferido o conceito **Médio +**, correspondente à nota **6 (seis)**.

(16) *'O passarinho é o gadinho*

O passarinho estava prenço na gaiola é o gadinho estava queredo pega o passarinho que estava. prenço na gaiola so que o gadinho. so queria come o passarinho que estava prenço. na gaiola ele so queria comer o gadinho que estava prenço na gaiola ele fanzia tudo para penga o passarinho que estava prenço na gaiola ele queria come o passarinho que estava bonitidinho na gaiola.'

(16), já citado e comentado quanto ao aspecto da progressão, é representativo de um grande número de redações fracas encontradas no *corpus*.

No que diz respeito à relação entre o texto produzido e a proposta de contar uma história a partir do estímulo visual dado, pode-se afirmar que '*O passarinho é o gadinho*' não propõe uma narrativa em que se desenvolve a trama sugerida pelos quadrinhos. O autor focaliza sua atenção, no início, em apenas duas das personagens, naquilo que a primeira cena pode fornecer como detalhe da história: o passarinho, preso na gaiola e o gato, querendo pegá-lo. E tudo gira em torno dessa dupla situação, quase não se verificando mudança no desenvolver do texto. Veja-se que, depois da primeira colocação das

duas personagens em seus lugares, há um pequeno avanço no drama: o passarinho continua preso na gaiola, mas o gato não quer tão somente pegá-lo, quer comê-lo. Algo novo acontece, quando o aluno declara que o gato *'fanzia tudo para penga o passarinho'*, mas a expectativa criada não é atendida. Em vez de continuar o relato sugerido pelos quadrinhos, explicitando esse *'tudo'*, o autor, ainda uma vez, coloca em cena o passarinho - agora *'bonitidinho'* - preso na gaiola e o gato querendo comê-lo. Como se percebe, aquela condição fundamental para possibilitar uma boa progressão textual - relacionar o dado com o novo - não ocorre em (16). O aluno repete *'o passarinho estava prenço na gaiola é o gadinho estava querendo pega o passarinho.'* várias vezes, usando, na verdade, as mesmas palavras, dando ao leitor a idéia de que apenas esses dois fatos chamam sua atenção.

Quanto à adequação formal, é de se notar que o autor apresenta problemas nas mais diversas áreas: não sabe usar adequadamente o ponto final - único sinal utilizado; comete enganos ao escrever algumas palavras, às vezes influenciado pela língua oral - parece não dominar a representação da nasalidade, confunde a grafia <t>/<d>, não acentua *'so'* (*'só'*), mas, de maneira equivocada, emprega o acento agudo em *'é'* (*'e'*) etc.

Ao texto (16) foi atribuído o conceito **Fraco**, traduzido na nota 2 (**dois**).

4. PERSPECTIVAS E SUGESTÕES: ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

O resultado da avaliação do desempenho escrito dos alunos recém-egressos do CBA revelou que esse desempenho se situa, em geral, em nível aquém dos parâmetros estabelecidos para esse nível de escolaridade.

Que hipóteses poderiam ser levantadas para explicar esse resultado inferior ao esperado?

Seria a aprendizagem da escrita um desafio por demais complexo para o potencial lingüístico que o aluno detém ao iniciar-se na educação formal? Ou o professor alfabetizador é que não estaria suficientemente preparado para empreender - e levar a bom termo - a tarefa de equacionar o descompasso entre a aprendizagem da língua escrita e o conhecimento da língua oral que a criança domina ao entrar para a escola?

Parece viável a hipótese de que o principal fator responsável pelas dificuldades encontradas pela maioria das crianças, ao enfrentar o desafio da escrita nas séries iniciais do primeiro grau, seja o desconhecimento de estratégias eficientes para compensar a defasagem entre língua escrita e língua oral. E são essas estratégias que, entre outros benefícios, elas vêm buscar na escola.

Esse desempenho abaixo do nível desejável seria, então, uma consequência das dificuldades de ensino - não de aprendizagem -, provavelmente decorrente de uma visão parcial da escola de o que seja introduzir o educando no mundo da escrita, "*um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza.*" (OSAKABE, 1985, p.149)

Naquele mundo, o da oralidade, o emissor pode lançar mão de acessórios não-verbais (gestos, mímica) e de recursos característicos da fala (timbre, entonação, altura de voz) para veicular, de maneira mais eficiente, suas intenções comunicativas. Além disso, pode contar com um interlocutor presente, cujas reações - verbais e não-verbais (expressões faciais e corporais de aprovação e desaprovação, impaciência, satisfação, irritação etc.) - contribuem diretamente com o que ele(emissor) tem a intenção de dizer.

Por desconhecer o alto grau de organização e de precisão que caracteriza a escrita, a criança, em fase de alfabetização, utiliza, indevidamente, recursos próprios da oralidade - como a dependência texto/situação -, incorporando ao discurso escrito elementos extralingüísticos, como freqüentemente se pode observar em grande parte das 124.000 redações corrigidas e avaliadas. Isso explicaria a maioria das inadequações - discurso elíptico, redundante, fragmentado, permeado de pausas indevidas e de falsos princípios - encontradas nos textos produzidos por grande parte dos alunos do universo pesquisado.

É natural que o aprendiz de escrita, em seus primeiros anos de escolaridade, encontre dificuldade para atingir um nível de alfabetismo considerado satisfatório, pois, embora a necessidade de comunicar - fator emocional chave - seja, em princípio, a mesma tanto na escrita quanto na fala, embora as regras gramaticais, que subjazem à expressão lingüística em ambas as modalidades, sejam, **basicamente**, as mesmas, expressar-se por escrito é uma situação nova e estranha para a criança. Além disso, ao iniciar-se no mundo da escrita, o aluno enfrenta vários desafios ao mesmo tempo: sua própria inexperiência

com o novo veículo, a forte concorrência da língua oral, o oneroso esforço físico próprio da tarefa de escrever, e, finalmente, a arbitrariedade do sistema ortográfico.

Essa arbitrariedade é um problema sério com que o aluno se defronta ao iniciar-se na alfabetização. A ausência de correspondência unívoca entre **fonema** e **grafema** em Língua Portuguesa - um mesmo fonema poder ser grafado com diferentes formas (cachorro/caixa; cessar/caçar; alise/deslize; longe/laranja etc.) e um mesmo grafema poder representar mais de um fonema (enxada, exame, fixo, máximo) - é desconcertante para a criança.

Não se poderá deixar de reafirmar, então, a importância de uma nova postura, por parte dos professores alfabetizadores, na interpretação dos 'erros' que as crianças cometem. Tais 'erros' são, na verdade, sinais da participação ativa do aprendiz no processo de aquisição da língua escrita. Enquanto não dominam inteiramente o código escrito convencional, os alunos vão encontrando meios para dizer o que desejam, testando hipóteses a respeito da grafia. A alfabetização é um processo: a criança passa por etapas para entender e dominar essa nova modalidade de expressão, com suas regras e convenções. O professor tem a tarefa fundamental de interpretar as variações gráficas produzidas por seus estudantes, para identificar em que etapa da aprendizagem eles estão. Poderá, então, formular um plano de ação, para ajudá-los a avançarem na aprendizagem, de uma fase para outra.

Mas, independentemente de todos os problemas de que os textos do iniciado no mundo da escrita padecem, problemas que o aluno, aos poucos, através de exposição intensiva a textos escritos e do monitoramento constante de um professor perceptivo e competente, poderá sanar, a criança será considerada alfabetizada se, ao terminar o CBA, compreendeu perfeitamente a base do nosso sistema alfabético, isto é, entendeu a relação som/letra e aprendeu os usos significativos que pode fazer da escrita.

Nesse caso, ela estará pronta para continuar na trilha do alfabetismo e para desfrutar os prazeres insuspeitados que a viagem pelo mundo fascinante das letras lhe proporcionará, se encontrar pela frente um professor que saiba dar continuidade a essa prontidão.

Mas estaria o professor alfabetizador suficientemente preparado para empreender e levar a bom termo esse trabalho inicial?

Se se acredita, como afirma SOARES (s/d), que, dadas as condições necessárias, a criança se alfabetiza por si mesma, construindo e testando hipóteses sobre a língua escrita, pode-se dizer que a aquisição dessa modalidade de linguagem deveria ser antes monitorada que ensinada. Nessas circunstâncias, o professor assumiria, na sala de aula, um novo papel, segundo o qual passaria a funcionar como incentivador e organizador da produção escrita do aluno. Nesse papel alternativo, ele não teria necessidade de sugestões sobre novos métodos, mas precisaria adquirir, antes de mais nada, consciência dos problemas que a criança enfrenta e tem de superar durante a passagem pelo CBA. Deveria ter conhecimento de que a escrita não é a fala feita visível no papel - o que tem alimentado a crença de que escrever é uma questão de codificar **fonemas** em **grafemas** -, mas uma atividade complexa, constituída de conteúdo e forma, empreendida com um propósito definido e geralmente com um leitor específico em mente.

É claro que uma pessoa - adulto ou criança - só poderá atingir um certo grau de alfabetismo, na medida em que conseguir materializar suas intenções comunicativas através de elementos lingüísticos e gráficos. Por isso, como afirma SMITH (1988), as idéias do emissor, assim como as convenções do sistema lingüístico de que aquele faz uso para expressar-se, devem caminhar juntas e juntas devem constituir o objeto da aprendizagem da escrita. Se, por um lado, são as intenções que determinam o que se vai escrever, por outro, são as convenções que permitem que se diga o que se pretende dizer. *"É impossível correr na frente com o pensamento e os significados enquanto esperamos por técnicas para alcançá-los."* (SMITH, op.cit., p. 105). Do mesmo modo, o domínio do código escrito só será possível se houver uma intenção comunicativa para ser veiculada através dele.

Assim o conhecimento do código disponível na sociedade em que se vive é um componente indispensável para que se concretize a aquisição dessa modalidade de língua, mas ater-se única e exclusivamente a esse conhecimento, só dar ênfase aos aspectos mecânicos, descuidando-se daqueles considerados prioritários nesse processo, é alfabetizar apenas parcialmente a criança.

Outra consideração importante que o professor alfabetizador deve ter em mente é que toda criança, na época em que ingressa na escola, é detentora de uma intensa e diversificada prática de língua

oral. Para guiá-la na aquisição, sem dor, da língua escrita, ele precisa fazer essa criança perceber, através de situações de escrita apropriadas, que há diferenças marcantes entre a língua que ela conhece e pratica e aquela em que está ensaiando os primeiros passos, mostrando-lhe, por exemplo, as diferenças de emprego entre formas reduzidas e completas, entre fragmentos de frases - dependentes da situação de fala - e construções mais complexas, entre discurso planejado e não-planejado, entre vocabulário formal e coloquial e assim por diante. Além disso, poderia aproveitar-se dessas situações, a fim de sensibilizar o educando para a existência das variantes lingüísticas, demonstrando-lhe que todas elas são igualmente expressivas em termos de comunicação e fazendo-o sentir que é a situação comunicativa que vai determinar o emprego de uma ou de outra variante.

Já se verificou serem os textos dos alunos do CBA intensamente marcados pela influência da oralidade. Por outro lado, é graças a essa mesma oralidade que, nessas produções, os pequenos aprendizes demonstram criatividade, imaginação, sensibilidade, habilidade para elaborar textos interessantes, divertidos, que conseguem cativar o leitor, mostrando diferentes pontos de vista, em relação aos quadros apresentados na proposta, atentando para os mais diversos detalhes. A verdade é que, deixados mais livres para a manifestação de suas intenções comunicativas, os alunos redigem textos menos estereotipados, mais 'ricos', mais **textos**, em síntese. Nesse caso, seria fundamental, especialmente no princípio da alfabetização, permitir-lhes mais liberdade para experimentarem novos vãos, sem cortar-lhes as asas nas suas tentativas de aquisição de conhecimento. Nesse início do processo, principalmente, as crianças deveriam ter prazer com a escrita, aventurando-se a produzir textos, sentindo que têm algo a dizer e que o estão fazendo, sem serem desestimulados constantemente pela 'correção' de seus esforços. Suas tentativas de escrita são a representação daquilo que conhecem: a sua língua falada, a sua variante dialetal. Em lugar de interpretar essas experimentações como erros, o professor deveria procurar realmente **ler** as produções de seus alunos, para, então, saber como orientar o ensino.

Seria também desejável que o professor alfabetizador estivesse sempre atento para o fato de que os alunos não aprendem no mesmo ritmo, nem da mesma maneira e acreditasse que, num período maior

ou menor de escolarização, esses alunos, submetidos a uma orientação adequada, iriam, paulatinamente, dominar as estratégias próprias dessa nova modalidade de linguagem, reduzindo as inadequações, endireitando os desvios, aprendendo a organizar as idéias, domesticando o fluxo lingüístico puramente emocional, controlando a pontuação e as convenções ortográficas.

É possível, por exemplo, desenvolver tarefas que levem as crianças a reconhecer e a dominar a grafia correta, no que diz respeito ao **'desenho'** das letras. Nesse momento, o treino da escrita, bem como o cuidado da observação do professor, apontando para elas exatamente como se movimenta o lápis, para formar a letra de maneira correta, são atividades muito importantes, que podem promover, de maneira mais rápida e sem maiores dificuldades, a aprendizagem. É fundamental que o aluno esteja constantemente exposto a tipos variados de textos, com diversos talhes de letras, para que aprenda a reconhecer as **'invariantes'** nas diferenças. Ao mesmo tempo, deverá estar também praticando a escrita, exercitando-se na **produção de textos**. Lembre-se aqui a necessidade de tornar o trabalho com a escrita na escola, desde esse primeiro momento até o final do 2º grau - quando, então, presumivelmente, os alunos já serão eficientes produtores de textos -, uma atividade que faça sentido, que tenha propósito, em que se possa reconhecer o autor, suas intenções comunicativas e seu interlocutor.

Veja-se também o **uso adequado do papel**. Há certas convenções, cujo domínio não seria absurdo esperar das crianças, depois de dois anos de escola: poderiam já estar à vontade com a folha de papel, deixando margem maior à esquerda e indo até o fim da linha do lado direito, manejando lápis e borracha de modo adequado, entendendo a linha como a base onde se colocam as letras, sabendo que essas letras caminham da esquerda para a direita etc. Levar o aprendiz a dominar esses primeiros **'princípios'** básicos poderia ser um dos objetivos do ensino, logo no início do trabalho com a alfabetização. Um número razoável de crianças já é capaz de fazê-lo. Deveria ser parte das primeiras informações dadas ao alfabetizando essa direcionalidade da escrita ocidental, podendo-se compará-la, por exemplo, com a escrita árabe - que vai da direita para a esquerda, em linhas, de cima para baixo -, ou com a escrita de chineses e japoneses - que se faz em colunas verticais, da direita para a esquerda...

Para isso, bastaria que o professor alfabetizador proporcionasse aos alunos um ambiente que fosse demonstrativo de **como** a escrita **acontece**, escrevendo **para** eles - como escriba de seus textos -, **com** eles - ajudando-os a desenvolver temas de livre escolha -, juntando-se a eles na descoberta de novos temas e criando situações nas quais eles se sentissem motivados para escrever, pois é difícil empenhar-se numa atividade de escrita se não houver uma intenção subjacente a ela.

Um outro ponto a ser salientado é que a escrita não é fixa, nem imutável, que escrever é um processo dinâmico e, como tal, sujeito a revisão e a mudança. Que não se considerasse, portanto, - como freqüentemente acontece -, a primeira tentativa de escrita sobre qualquer tema como pronta. É indispensável que o professor ensine o aluno a revisar o próprio texto, antes de reescrevê-lo, pois essa é uma etapa essencial do processo. É essa etapa que, segundo BAMBERG (1978, p. 50), "*dá ao estudante a oportunidade de fazer uma aplicação imediata de melhoria no seu texto*", permitindo-lhe fazer novas escolhas, cortes, ampliações, refraseamentos. É ainda nessa fase do processo que se poderia chamar a atenção do aluno para o fato de que os textos - histórias, poemas, cartas, contos etc - que lhe são apresentados em sala de aula são produtos acabados, resultantes de um **processo** de elaboração que eles - alunos - desconhecem e que precisam aprender para chegar com sucesso a um produto final.

Como última observação, seria interessante lembrar ao professor alfabetizador que a criança precisa sentir-se incentivada em suas tentativas de escrita. "*Teorias psicológicas são claras neste ponto: um comportamento será repetido se for positivamente reforçado por atenção ou elogio.*" (CLAY, 1976, p. 129). Maximizar as oportunidades para o aluno aprender a escrever, dando-lhe encorajamento, assistência e amplo *feedback* - informação de que a criança precisa para desenvolver e testar as suas próprias regras não-verbalizadas - é, portanto, um dos papéis - talvez o mais importante - daquele que é um dos principais responsáveis pelo ensino da escrita. Essa prática do reforço positivo, do encorajamento, do elogio dá segurança ao aluno e o predispõe positivamente para novos trabalhos.

Em síntese, apontaram-se alguns caminhos, algumas estratégias de ensino que o alfabetizador poderá querer utilizar, para conduzir a aprendizagem da escrita de uma forma mais adequada, sem 'sobrecarregar' a criança com atividades desinteressantes, sem destruir a sua auto-imagem, levando-a a ter prazer com a escrita, com a

aquisição de conhecimentos. Do trabalho bem feito do 'primeiro' professor, do professor das séries iniciais, pode depender o futuro da criança na escola. Esses primeiros anos da alfabetização definem, na verdade, a relação do indivíduo com a aprendizagem como um todo. É imprescindível, portanto, que as tarefas propostas, as atividades planejadas e realizadas sejam, na medida do possível, agradáveis e plenas de significação, percebendo a criança em seu professor alguém com quem possa dialogar, alguém que vá orientá-lo em sua caminhada, alguém em sintonia com seus desejos e necessidades emocionais e cognitivas.

5. CONCLUSÃO

À luz do que se discutiu neste relatório, parece cabível reafirmar que o desempenho escrito do aluno recém-egresso do CBA - considerado fraco em relação aos parâmetros estabelecidos pelo Ensino Fundamental - está mais ligado a um trabalho pedagógico equivocados do que às dificuldades de aprendizagem por parte do alunado.

Que se repense, pois, a alfabetização em termos de ensino/aprendizagem, que sejam adotadas, por parte dos profissionais da área, posturas mais críticas em relação às suas práticas pedagógicas, que se conscientize o professor de seu novo papel, que as Secretarias de Educação, juntamente com as Faculdades de Letras, Educação e Psicologia, promovam cursos de reciclagem para o professor interessado em melhorar seu desempenho em sala de aula e desenvolvam projetos, na área de alfabetização, visando a qualificar estudantes para se tornarem profissionais competentes, pois a resolução do problema da escrita talvez não resida na descoberta de um método instrucional/fórmula mágica para ensinar a escrever, mas na preparação de uma nova espécie de professor que aceite esse papel alternativo na tarefa de monitorar a caminhada do aluno pelos meandros que o conduzirão ao mundo apaixonante da escrita.

Finalmente - e nunca é demais insistir - o professor que pretende levar a sério o seu novo papel de incentivador e organizador da atividade de escrever deve conscientizar-se de que "*as inadequações, os problemas*" - que na maioria dos casos são resultados da experimentação lingüística do aluno numa atividade nova para ele - "*não devem ser encarados como defeitos, mas -*

conforme ocorre na aquisição da língua oral - como uma característica necessária do aprendizado...”, pois “... o aluno que não arrisca palavras novas, construções mais complexas, idéias mais ousadas, naturalmente fará menos erros, mas, sem dúvida alguma, fará muito menos progresso.” (VAL,1993, p.12).

6. ANEXOS

6.1 ANEXO 1: UMA POSSÍVEL DESCRIÇÃO DOS QUADRINHOS DO ESTÍMULO VISUAL.

• Na primeira cena, uma personagem (menino ou menina), num lugar ao ar livre (jardim, quintal), trata de um pássaro que está numa gaiola. Essa se encontra sobre uma mesa, debaixo de uma árvore. Um gato, deitado no chão ao lado da mesa, os observa.

• Na segunda, a personagem menino/menina se afasta com um copo na mão; o gato e o pássaro permanecem nos mesmos lugares. Essa cena ilustra certa oposição no comportamento dos animais. De um lado, o pássaro, com as asas fechadas, parece tranqüilo, imperturbado; de outro, o gato, salivando, com a língua de fora e as garras à mostra, permite que se imagine o seu desejo de comer o pássaro.

• Na cena seguinte, vê-se o gato, num galho de árvore, prestes a pular na gaiola. Os olhos franzidos, a língua de fora, a saliva que cai, as unhas afiadas revelam sua intenção. O desenho do pássaro, que tem o bico aberto e o corpo trêmulo, parecendo bater as asas, confere, por sua vez, movimento à cena e sugere o susto e o medo da ave.

• Na última cena, o felino está caído de ponta-cabeça no fundo da gaiola, que se apresenta arrebatada. A boca aberta, os olhos perplexos e as estrelas em torno de sua cabeça sugerem dor e atordoamento. O pássaro, com o bico aberto, libertando-se da gaiola, alça vôo para a liberdade.

6.2 ANEXO 2: TEXTOS PARA ANÁLISE

TEXTO 1

*'Era uma vez um Periquito
O periquito ficava preso na gaiola
o periquito era muito bonito.
Eu gosto muito do periquito
O periquito tem um canto tão lindo.*

*O periquito e verdinho,
todos os dias eu vejo periquito.
Eu gosto de periquito.
E você?
O periquito e tão mansinho.
O gato queria pega-lo
Mas eu toquei ele.
para não pega-lo o meu periquito.
Eu não deixo dar o periquito
para ninguém.
O periquito e tão bonito
que chega gente pedindo
Mas eu não dou.
Até que um dia o gato
pegou o meu periquito.
Eu fiquei com muito
soldade do meu periquito.'*

TEXTO 2

*'O parinho e o canari
O passarinho está preso é canari.
O menino está pegando o passarinho.
O menino está brincando de caçinha
você está fazendo está carinho.
o nivaldo vamos brincar de corri vamos chamar Rodrigo.'*

TEXTO 3

*'O gato
O gato e era muito bagoceiro.
O menino predeu na ganhola e pegou um passarinho e predeu
também O menino gosta muito de passarinho Um dia passou uma
mulher e pediu um copo da água o menino deu para mulher.
Um dia o menino predeu o gato na ganhola. O gato era muito
demais.
Ai o gato saiu da ganhola a ganhola quebrou.
eu passarinho vou o menino gritou parai passarinho vou mata o
gato o passarinho esperou o menino
Um beijo Marlene
um abraço para doto vocês'*

TEXTO 4

'O Gato e o Pássaro

Era uma vez um menino chamado Beto.

Beto tinha um gato e um pássaro.

O Gato chamava Tom e o Pássaro Gerre

Um dia Beo pegou a vazilhinha de Gerre e foi para o posso pegar água para ele.

Tom que era muito levado e estava com muita fome tomou uma desizão e falou:

Vou comer o Gerre que talvez a fome passa.

Tom subiu numa árvore perto da gaiola e pulou nela.

A gaiola rebentou o Gerre voou e Tom ficou preso nos ferros da gaiola.

Beto ficou muito triste por que Gerre foi embora, deu um bata cora em Tom e ficou só Beto.

Mas um dia sedo Gerre voutou e falou:

Beto você estará sempre aqui no meu ♥ zinho.'

TEXTO 5

' Retação

24.03.94

O menino está dirando o pássaro da goila.

O passarinho está dedro da goila.

O passarinho está saiu dedro gaiola

O passarinho papagaio é bonito

O gato está encima da árvore.'

TEXTO 6

'O gato guloso

O menino pegou um passarinho e prendeu na gaiola e o gato ficou olhando e pensou:

- Eu vou comer este passarinho e o menino saiu e o gato subiu em uma árvore e pulou em cima da gaiola e a gaiola quebrou e o passarinho saiu voando e o gato se machucou e o passarinho ficou feliz e o menino ficou triste e gato guloso com fome e o passarinho foi para casa muito alegre e a sua mãe já estava preocupada'

TEXTO 7

'Meu passarinho

Era uma vez um menino que chama Pedrinho.

Pedrinho tinha um passarinho muito bonitinho e também um gato muito bravo.

Um dia pedrinho foi ate o quintal para trocar a água de seu passarinho e o seu gato foi atraz de Pedrinho Pedrinho abriu a portinha da gaiola e pegou a latinha de água e o seu gato so observando.

Quando Pedrinho saiu o gato ficou esperando a hora para comer o passarinho.

Pedrinho chegou colocou a latinha a latinha dentro da gaiola e saiu para dentro de sua casa.

O gato subiu a árvore para pular na gaiola do passarinho e o passarinho começou a piar com muito medo.

Pedrinho saiu correndo para o quintal mais ja era tarde demais o gato estava dentro da gaiola e o passarinho saiu voando.'

TEXTO 8

'O menino caçador

Era uma vez um menino foi casar na floresta ele tava andando na floresta encontrou um corrego e lavou o rosto e continuou a caçar na floresta ele parou e escotou a chobear na floresta ele continuou a andar e so inha chegando no lugar onde o passârinho estava ele chegou numa montanha e foi cobindo la na montanha e pegou a gaiola e armou no galho do pal e ele foi anda/ndo e chegou no aparado da montanha e olhava la embaixo e fil aquele bicho do galho do pal e ele sail correndo e não voltou la mais'

TEXTO 9

'O gato e o passarinho

O menino foi dar comida para o passarinho.

E o gato estava lá e o passarinho ficou bravo e derepente o gato ficou querendo pega o passarinho. E o gato ficou oiando o passarinho e derepente o gato sunio o passarinho , estava oiando para lá e nada de gato.

E derepente o gato estava nio gaio daárvore e o passarinho descontrolado e o gato pulou na gaiola e o gato deu um pulo na gaiola e a gaiola quebrou e o passarinho saiu voando e o gato ficou triste com o pássaro?'

TEXTO 10

*'O passarinho e o gato
Era uma bela manhã, Fábio pegou seu passarinho e foi para o quintal. O gato também foi.
Fábio colocou a gaiola na mesa para tratar do passarinho.
Fábio estava tratando do passarinho e o gato perto da mesa.
Fábio falou:
- Eu vou levar este copo para dentro de casa e você vai ficar aqui bem quieto.
Fábio nem lembrou do gato.
O gato subiu na árvore para pegar o passarinho. O passarinho falou:
- E agora, e vou gritar, socorro... socorro... socorro, me ajuda .
O gato pulou na gaiola, a gaiola estragou, mas o passarinho foi falar para o Fábio o que aconteceu.
Fábio falou para o gato ir embora da casa dele.
O gato-se foi e o passarinho está feliz com Fábio numa gaiola nova e bonita.'*

TEXTO 11

*'Era uma vez uma gato e um pássaro
Era uma vez um
Menino chamado Marcelo
Ele avistou um passaro
na árvore e foi lá
chegando ele viu ele
com a perninha machucada
codo ele pegou o passaro e pois na gaiola o Marcelo
tinha um gato levado ele chama fumaça uma
dia Marcelo siu para casar comida
para o passaro o gato
tava de olho no passaro
Marcelo saiu o gato fumaça
pulou num galho e
o passaro fiou espantado
fumaça pulou
na gaiola e quase pegou
o passaro o gato levando
ficou com raiva
e o passaro fugiu
Marcelo chegou e viu
a gaiola limpa.
terminhou a
leitura'*

7. Referências Bibliográficas

- ABAURRE GNERRE, Maria Bernadete. Introduzindo a questão dos aspectos lingüísticos da alfabetização. IEL/UNICAMP. (Apresentado na SBPC, Belo Horizonte, jul/85)
- BAMBERG, B. Composition instruction does make a difference. **Research in the Teaching of English**, 1978, 12, nº 1.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CLAY, N. M. **Reading: the patterning of complex behavior**. New Zealand: Heinemann Educational Books, 1976. 169 p.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. Villaça. **Lingüística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- GERALDI, João W. (org). **O texto na sala de aula**. 4. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KATO, Mary. **O Aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **A Coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, Ingedore & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (org) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. (Série Novas Perspectivas).
- REHFELD, Maria Bernadete. **Para uma teoria do parágrafo**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1984. (Dissertação de Mestrado, inédita)
- SOARES, M. **Construindo a alfabetização (do pré-escolar à 4ª série do 1º grau)**. Belo Horizonte: Editora Santa Edwiges Ltda, s/d.

- SOARES, M. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca... de quê? **Cadernos ESE**, FAE/UFF, nº 1, nov. 93
- SMITH, F. **Writing and the writer**. London: Heinemann Educational Books, 1988. 257 p.
- VAL, Maria Dirce do. A produção de textos nas escolas de Iº e IIº graus. **D. O. Leitura**. São Paulo, 12(135), agosto de 1993.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.