

**DOCUMENTO DE PROPRIEDADE DA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC**

Nos termos da legislação sobre direitos autorais, é proibida a reprodução total ou parcial deste documento, por qualquer forma ou meio – eletrônico ou mecânico, inclusive por processos xerográficos de fotocópia e de gravação sem a permissão expressa e por escrito da UDESC.

CURSO DE PEDAGOGIA

**CONTEÚDOS
E METODOLOGIAS
DO ENSINO
DA LINGUAGEM - II**

Luiz Henrique da Silveira
Governador do Estado de Santa Catarina

Jacó Anderle
Secretário de Estado
da Educação e da Inovação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

José Carlos Cechinel
Reitor

Neli Goes Ribeiro
Pró-Reitora Comunitária

Gilson Lima
Pró-Reitor de Administração

Antonio Waldimir Leopoldino da Silva
Pró-Reitor de Ensino

Jorge de Oliveira Musse
Pró-Reitor de Pesquisa e Desenvolvimento

Centro de Educação a Distância - CEAD

Sueli Wolff Weber
Coordenadora Geral

Sueli Gadotti
Coordenadora Pedagógica

Liberato Manoel Pinheiro Neto
Coordenador Administrativo

Marcos Lourenço Herter
Coordenador de Planejamento
e Relações Interinstitucionais

Graziella Napolini Dalpizzo
Coordenadora UDESC Virtual

Sônia Maria Martins de Melo
Coordenadora de Pesquisa

Sandra Célia de Cisne
Coordenadora de Produção de Material Escrito

Clemente Gentil Penna
Coordenador de Multimídia

Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti
Revisão Linguística

Rosana Brasco
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD**

**CONTEÚDOS
E METODOLOGIAS
DO ENSINO
DA LINGUAGEM II**

Elaboração:

Ina Emmel
Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti
Angelita Darela Mendes
Dalva Maria Alves Godoy
Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnello

Florianópolis, 2003.

S U M Á R I O

Proposta de trabalho com Língua Portuguesa nas Séries Iniciais	9
CAPÍTULO I - LEITURA: O CONTATO INICIAL COM O TEXTO E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS.	17
Seção 1 – Leitura: o contato inicial com o texto.	19
Atividade	33
Seção 2 – Leitura: a construção dos sentidos via análise textual.	34
Atividade	56
CAPÍTULO II - A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS SÉRIES INICIAIS	57
Seção 1 – A escrita como atividade interativa.	59
Atividades	62
Seção 2 – Encaminhamentos para a produção escrita nas Séries Iniciais	64
Atividades	76
CAPÍTULO III - A GRAMÁTICA DO TEXTO EM FAVOR DA LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL	79
Seção 1 – A gramática normativa nas Séries Iniciais: equívocos mais comuns e inversão de perspectivas.	81
Atividade	89
Seção 2 – A gramática normativa a serviço da proficiência em leitura e escrita: alguns caminhos possíveis.	91
Atividade	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
TEXTOS ANEXOS	106

PROPOSTA DE TRABALHO COM LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES INICIAIS

Olá! É fundamental que você leia com cuidado esta proposta...

Ao longo da disciplina Conteúdos e Metodologias da Linguagem I, estudamos uma série de questões teóricas cujo domínio revela-se fundamental para o trabalho com a linguagem em geral e com a língua portuguesa em sala de aula, estabelecendo relações entre essas questões e a prática pedagógica que você desenvolve. Neste caderno, Conteúdos e Metodologias da Linguagem II, vamos dar seqüência àquela discussão, retomando questões teóricas centrais e afinando as nossas considerações, de modo a refletir com você acerca de possíveis formas de operacionalização do trabalho com língua portuguesa nas séries de 1^a a 4^a.

Para atender a tal objetivo, neste caderno, propomos a abordar os seguintes tópicos: 1) leitura e análise textual 2) produção textual e 3) *gramática do texto*. Buscando articular essas diferentes discussões, que são faces distintas de uma mesma realidade, optamos por desenvolver o conteúdo do caderno mantendo um mesmo eixo temático em cada qual dos tópicos: a “água” é o eixo que unifica a discussão como um todo.

A opção por tematizar a água, especificamente, objetiva propor a fuga da abordagem de focos clássicos como “a árvore”, “a Páscoa”, “o Dia dos Pais” etc., questões cristalizadas em nosso cotidiano escolar e, muitas vezes, incompatíveis com os atuais interesses de nossas crianças. Entendemos que à escola cabe trazer à discussão questões que efetivamente atraiam os alunos e estejam ligadas à realidade em que eles estão inseridos contemporaneamente.

Por “gramática de texto” entendemos, para os fins deste Caderno, não uma vertente teórica dos estudos lingüísticos, mas a construção gramatical que permeia a tessitura de cada texto em particular.

No que tange a opções temáticas, gostaríamos de, preliminarmente, registrar que cabe a você, professor, sondar sua turma a respeito de temas que envolvam questões relevantes na comunidade na qual eles estão inseridos, escolhendo, de forma democrática e participativa, os temas que serão enfocados. Você poderá organizar a atividade sob forma de projeto, afinal você já estudou como elaborar projetos na disciplina Prática Pedagógica/Prática de Ensino II.

A proposta veiculada aqui não constitui um projeto propriamente dito, já que estamos tratando apenas das questões atinentes à Língua Portuguesa; o que queremos sugerir é que esta proposta integre um projeto de trabalho, envolvendo outras disciplinas e ações de natureza mais ampla que facultem o estudo de um problema real e a possibilidade de intervenção dos sujeitos na realidade posta. Não é nosso objetivo, também, detalhar cada uma das etapas de constituição de um projeto (você já estudou isso), mas é preciso que “combinemos” alguns detalhes de como organizar o nosso trabalho (retomando a discussão do Caderno de Prática Pedagógica/Prática de Ensino II, p. 70). Vamos lá?

1. Em primeiro lugar, é necessário escolher o eixo temático a partir das necessidades e dos interesses dos alunos, em correspondência com os conteúdos e com os objetivos de ensino. Assim, vamos supor que tenhamos feito uma discussão com nossos alunos, tomando conhecimento de que alguns poços que abastecem a comunidade com água potável estão secando, assim como a água que chega à casa de muitos moradores não é potável. Suponhamos, ainda, que um dos conteúdos que precisamos trabalhar com as crianças seja o ciclo da água, as transformações dos estados físicos da água. Desse processo, a água emergiu como tema para o desenvolvimento de um projeto de trabalho.

2. Posteriormente, precisamos realizar o roteiro do trabalho, especificando aspectos que serão abordados no projeto. Para os fins deste caderno, os aspectos referentes à Língua Portuguesa serão: leitura, análise textual, produção textual e gramática do texto.
3. Depois, precisamos buscar informações sobre a água. No que diz respeito à Língua Portuguesa, precisamos reunir os textos com os quais trabalharemos, **processo** no qual a participação dos alunos é muito importante. Os nossos critérios para a seleção de textos sobre a água, neste caso, serão basicamente: a) os textos deverão reunir informação e ludicidade e b) deverão apresentar diferentes linguagens, tendo presente textos com os quais as crianças convivem na sociedade em que se inserem.
4. A seguir, precisamos tratar das informações, tornando-as compreensivas e significativas. Aqui, entra toda a discussão sobre leitura, análise textual e gramática do texto.
5. Precisamos, ainda, documentar a experiência construída com os alunos, o que se dará de várias formas, sobretudo via produção textual, processo que viabiliza a compreensão da função da linguagem escrita na sociedade.
6. Finalmente, avaliaremos o trabalho realizado, neste caso, no que diz respeito a leitura, análise textual, produção textual e gramática do texto.

Por ocasião do processo de seleção de textos, as crianças poderão trazer uma série de materiais, tais como contos de água, quadri-nhos, cartas, recortes de jornais, rótulos de garrafas etc. Cabe ao professor “triar” a escolha dos textos com base em critérios **t e ó r i c o s**, discutidos no capítulo 2 do Caderno 1a.

Com essa discussão inicial, queremos “dizer” a você que a Língua Portuguesa nas Séries Iniciais precisa **objetivar: a instrumentalização para proficiência em leitura**, o que se dá através do desenvolvimento da capacidade de decodificação e da construção de sentidos via análise textual e gramática do texto, assim como **a instrumentalização para a produção textual**, habilidades que requerem articulação entre si.

Ainda que o enfoque deste Caderno Pedagógico seja a **l i n g u a g e m** escrita, a linguagem oral está presente ao longo de todo o processo de **d i s c u s s ã o**, dada a interface que estabelece com a escrita.

Na operacionalização desses objetivos, como parte de um projeto de trabalho maior, é preciso garantir: a) a escolha de um eixo temático, com base na realidade sócio-histórica e cultural em que se insere o aluno; e b) a articulação das atividades de língua portuguesa com as atividades de outras áreas do conhecimento.

Para dar conta de nossa proposta, trabalharemos, ao longo deste Caderno, com dez textos distintos. Os jornais, as revistas, os panfletos que são colocados sob nossa porta, os textos veiculados pela tevê, os quadrinhos, os livrinhos de literatura e de poesia etc., tudo pode ser objeto de trabalho em sala de aula. Lembra a discussão que empreendemos no capítulo 2 do Caderno 1a sobre diferentes linguagens e a discussão que empreendemos no capítulo 4 do Caderno 1b sobre o que é texto? Caso seja necessário, retome esses capítulos.

Outro aspecto importante nesta discussão é a possibilidade de transformação de textos com os quais tomamos contato diariamente. Vamos entender isso melhor: propagandas, panfletos, anúncios em geral, textos das ciências etc. nem sempre podem ser utilizados em salas de aula de Séries Iniciais exatamente da forma como estão construídos. Precisamos, muitas vezes, adaptá-los à linguagem dos nossos alunos, procurando conferir-lhes ludicidade, fantasia, procurando torná-los prazerosos para as crianças.

Muito bem! Tendo feito essas considerações iniciais, vamos tratar dos textos que reunimos para trabalhar com o eixo temático “água”. Optamos por veicular todos os textos em um anexo final, planejado para que você possa recortar cada um dos textos separadamente, organizando-os de modo que possa tê-los à mão durante todo o estudo do Caderno.

Bloco I – Textos com a linguagem da literatura: os textos 1 e 2 são textos que envolvem a linguagem da literatura. Já “falamos” sobre essa linguagem. Caso você esteja esquecida(o), retome a seção 3 do capítulo 2 – Caderno Pedagógico 1a.

Texto 1 - Texto Narrativo – “Aventuras molhadas”: nossa proposta de trabalho inicia com uma historinha infantil, isso porque a narrativa de ficção é um dos textos mais próximos da linguagem oral e mais importantes para trabalho em Séries Iniciais, uma vez que, além do ludismo e da fantasia, permite que as crianças lidem com categorias de tempo, espaço, causa e consequência, linearidade entre outras.

Texto 2 – Poema: “Fonte”, de Cláudio Feldman: optamos por um poema sob forma de quadrinha dialógica para trabalhar com uma estrutura bastante conhecida por todos e muito comum na escola.

Bloco II - Textos com a linguagem das ciências ou das especialidades: os textos 3 e 4 são textos que envolvem a linguagem das ciências ou de especialidade, veiculando informações sobre o ciclo da água e sobre como filtrar a água respectivamente. Com relação ao que seja a linguagem das ciências ou das especialidades e qual sua importância no universo escolar, retome a seção 5 do capítulo 2, Caderno 1a.

Texto 3 – Esquema do “Ciclo da Água”, de Luiz Roberto Magossi e Paulo Henrique Bonacella: optamos por um texto esquemático, reunindo ícones, sinais e signos lingüísticos, de modo complementar, para veicular sentidos.

Texto 4 – “Como filtrar a água”, de Brenda Walpole:

optamos por este texto informativo por envolver um tipo de atividade comum na escola e por ter uma caracterização instrucional-pedagógica, ou seja, veicula a informação passo a passo, orientando o leitor acerca das ações implicadas no conteúdo textual.

Bloco III - Textos com a linguagem da mídia: os textos de 5 a 10 envolvem a linguagem da mídia. Com relação ao que seja a linguagem da mídia e às razões pelas quais ela deve ocupar espaço na escola, há toda uma discussão na seção 4 do capítulo 2, Caderno 1a, procure retomá-la.

Textos 5 e 6 – Tiras em quadrinhos do “Cascão”, de Maurício de Souza: optamos por estas tiras por envolverem personagens conhecidos pelas crianças e, no caso do Cascão, por haver um estreito vínculo entre sua caracterização central como personagem (a aversão à água) e a temática do projeto.

Texto 7 – Manchete sobre enxurrada: trata-se de uma manchete que poderia ter sido veiculada por qualquer jornal, sobretudo na época do verão.

Texto 8 – “Liquidação”: é um texto de propaganda criado por nós para este trabalho. A estrutura textual tem a configuração da propaganda de uma liquidação qualquer. A inovação está no conteúdo, organizado de forma lúdica, uma vez que entendemos ser necessário trabalhar estruturas de persuasão/convencimento como aquelas comuns na propaganda, mas não perder de vista a ludicidade e a fantasia, imprescindíveis no trabalho com a criança. Em nosso entendimento, optar pela fantasia no conteúdo não compromete a instrumentalização para

a leitura crítica de estruturas persuasivas de indução, representa, sim, uma adaptação ao universo infantil. Isso não significa, porém, que você não possa trabalhar com uma publicidade real, desde que seja compreensível para as crianças.

Texto 9 – “Procuram-se”: este texto, a exemplo do anterior, foi construído por nós com o objetivo de trabalhar estruturas comuns na mídia, neste caso, um anúncio classificado, salvaguardando a ludicidade. O tema prossegue sendo a água.

Texto 10 – Panfleto: este é um texto panfletário e reivindicatório, criado por nós de acordo com a premissa que caracteriza este bloco: trabalhar estruturas de persuasão/convencimento sem perder de vista a ludicidade.

Ao longo do estudo do Caderno, você observará que mantivemos o mesmo eixo temático em todos os textos: a água. Muitos dos textos trabalhados foram selecionados dentre materiais existentes em nosso dia-a-dia de sociedade letrada. Outros foram criados por nós a partir de estruturas reais, a fim de, mantendo a fidelidade ao tema “água”, preservar a natureza lúdica do processo de trabalho com a linguagem em Séries Iniciais.

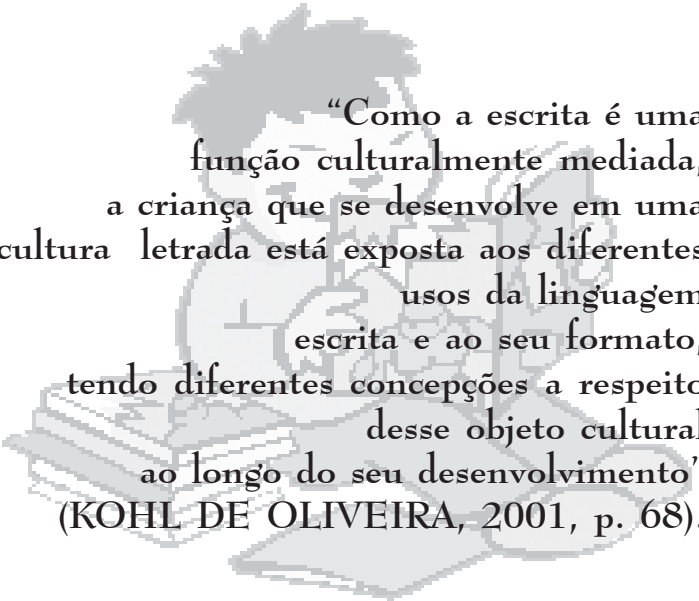
Conhecendo os interesses de nossas crianças e exercitando a nossa criatividade e a criatividade de nossos alunos, podemos “mexer” em textos existentes, podemos criar no processo de definição de materiais que levamos para nossas classes. Isso significa que não precisamos nos circunscrever aos

textos que encontramos em livros didáticos, prontos e acabados (e, muitas vezes, sem nenhum sentido para a nossa realidade imediata, quando não sem nenhum sentido em si mesmos).

Não temos pretensão de exaurir as possibilidades de trabalho com esses dez textos selecionados. É certo que você poderá encontrar neles muitas outras possibilidades de trabalho que fugiram a nosso olhar. Não é, igualmente, nosso objetivo dar receitas de como trabalhar textos. Você tem a sua experiência, muito rica certamente, e não precisa de nenhum manual para agir. O que queremos é convidar você a associar sua experiência à nossa, abrindo novas possibilidades para o trabalho com a língua portuguesa nas Séries Iniciais, buscando formar leitores e produtores de textos proficientes, e mais, capazes de encontrar prazer na leitura e na produção textual.

CAPÍTULO I

LEITURA: O CONTATO INICIAL COM O TEXTO E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS.



“Como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve em uma cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e ao seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo do seu desenvolvimento” (KOHL DE OLIVEIRA, 2001, p. 68).

Objetivo Geral

Definir formas de contato com o texto, descrevendo estratégias de análise textual que visem à proficiência em leitura.

LEITURA: O CONTATO INICIAL COM O TEXTO.

Seção 1

Objetivos específicos:

- .identificar aspectos importantes implicados no ato de ler;
- .descrever algumas estratégias para promover o contato inicial dos alunos com o texto.

“O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial” (VYGOSTKY, 1998, p. 104).

Ler é uma habilidade básica essencial para o ser humano. A leitura abre novos horizontes para pessoas de historicidade distinta. Ela, por exemplo, abre tanto o mundo dos animais selvagens para uma criança urbana, quanto abre o sofisticado mundo da tecnologia para uma criança do campo. Da mesma forma, a leitura permite a um adulto ter informações, mais ou menos aprofundadas – dependendo da intenção do leitor – sobre qualquer área de conhecimento. Enfim, é uma forma de “descobrir” as idéias e o panorama social e cultural que compõem o mundo em que vivemos.

Em sociedades como a nossa, baseadas na informação, a habilidade da leitura não é simplesmente necessária, mas, sobretudo, uma exigência. Infelizmente, apesar da importância da leitura, mais de 33% da população mundial é analfabeta. Quanto ao Brasil, essa realidade é ainda pior. Estatísticas indicam necessidade premente em enfrentar essa problemática que atinge um segmento substancial da nossa sociedade. O que podemos fazer com relação a isso? Será que podemos reverter essa situação? Talvez um dos caminhos para fazer frente a esse desafio seja potencializar a ação da escola no que diz respeito ao trabalho com a linguagem nas Séries Iniciais, mais especificamente, com relação à formação do leitor. E esse é o tópico de discussão nesta seção.

Iniciemos nossa reflexão sobre a leitura nas Séries Iniciais, questionando: o que fazemos para ler? Afinal, o que é ler? Vamos dar uma “olhada” em algumas definições que nos traz o dicionário. Segundo o dicionário Aurélio (1999, p. 1203), ler é:

(1) percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as [...]

(2) observar (algo, ou certos sinais, características etc.), percebendo, intuindo ou deduzindo a significação; decifrar ou interpretar o sentido de.

Vamos refletir, em primeiro lugar, sobre a primeira definição. Parece claro que o que fazemos ao ler é percorrer com a vista um material escrito, as palavras, o que podemos fazer audível ou silenciosamente, entretanto, como “diz” a definição, conhecendo as palavras. Na verdade, quando lemos, identificamos, na forma escrita, uma forma também acústica

que reconhecemos como significativa. A escrita é um código. As letras, ou conjunto de letras, representam os sons da fala, e a síntese desses sons revela-nos as palavras.

E o que diremos da segunda definição? Observar, perceber, intuir, deduzir... Você se lembra do capítulo IV do Caderno 1b de Linguagem, no qual tratamos da construção dos sentidos do texto? Nele, estudamos como é importante ler o posto, o pressuposto, fazer inferências e perceber os subentendidos para que possamos construir a coerência textual e, como leitores, “dialogar” com o autor, mediados pelo texto. Ler é intuir, estabelecer relações, construir sentidos, não é mesmo?

Pensemos, agora, sobre o que é o processo de alfabetização para uma criança. Você certamente está lembrada(o) de que uma das diferenças entre a linguagem oral e a escrita é que, para a aquisição da linguagem oral, basta estar exposto ao meio lingüístico, no entanto, para a linguagem escrita, não basta estar exposto, é preciso aprender o código - uma criança precisa aprender o valor sonoro das letras, precisa conhecer as correspondências entre letras e sons para poder acessar as palavras e, então, construir os sentidos.

Entendemos que, **em um primeiro momento**, a criança precisa compreender o princípio alfabético para, então, decodificar a palavra escrita, processo este que faculta a compreensão. Quanto à discussão acerca do processo de ensino e aprendizagem de decodificação e codificação, sugerimos que, caso seja necessário, você retome o capítulo 8, seção 2, p.131, do Caderno 1c de Linguagem, assim como o Caderno de Alfabetização.

Com relação ao processo de decodificação, podemos concluir que, quanto mais eficiente for esse processo, e aqui queremos dizer eficiência em termos de rapidez e precisão, mais satisfatoriamente a criança poderá empreender esforços para

Concebemos o processo de decodificação como necessariamente inserido em um contexto significativo. Ver sobre isso, p.60 deste Caderno.

estabelecer as relações de sentido, as inferências, bem como para “ler” os subentendidos. Lembre-se de que uma criança, quando não está bem certa das correspondências entre letras e sons, procura, passo a passo, reunir os sons das letras de uma palavra e, ao final desse imenso esforço, já não consegue mais se lembrar da palavra que leu antes, e, assim, tem dificuldades para construir o sentido de uma frase.

Cientes da importância de facultar à criança o domínio da decodificação como pré-requisito para a construção dos sentidos do texto, precisamos considerar que a busca pela construção dos sentidos supõe, em alguma medida, pré-disposição para a leitura, e o gosto pela leitura requer, de algum modo, a ciência dos objetivos pelos quais alguém lê. Sabemos que a leitura tem um objetivo, quer seja para obter alguma informação ou para puro deleite – lemos em busca de algo.

Para uma criança que está tendo os primeiros contatos com a língua escrita, é preciso, antes de mais nada, que ela descubra para que lemos. Se ela assimilar para que servem as “letras”, poderá melhor engajar-se na atividade de leitura. Se queremos, como professores, ensinar leitura às crianças, é preciso, antes de mais nada, despertá-las o interesse pela leitura.

Se considerarmos o entendimento de Vygotsky acerca da natureza simbólica da linguagem, conceberemos a importância de facultar à criança a descoberta do papel mediador do signo. A criança precisa descobrir que os livros, as cartas, os jornais, as “letras” etc. veiculam aquilo que não lhe estava acessível, que não lhe “estava à mão”. Na leitura, ela encontra uma informação nova; encontra “alguém falando” de realidades que simbolizam aquilo que vê, que pensa ou que sente; encontra o inesperado, o desconhecido.

Para isso, é preciso que, antes de mais nada, **a criança tenha contato com o mundo da escrita**. Importa que, enquanto ela não souber ler, alguém leia para ela e lhe revele o mundo que

está “escondido nas letras”, para que ela descubra a finalidade e o prazer da leitura.

Assim, pais e professores têm um papel muito importante na formação de crianças como leitores. Eles exercem esse papel ao lerem uma instrução de jogo, um *outdoor*, um gibi, um bilhete etc., nas mais variadas situações do dia-a-dia, favorecendo a vivência da dimensão que o mundo da escrita ocupa em nossa vida. O cumprimento desse papel, no entanto, requer que tanto pais quanto professores se auto-eduquem como leitores antes de assumirem a responsabilidade pela formação de novos leitores ou concomitantemente a isso.

Em se tratando de educar para o hábito da leitura, segundo Rubem Alves [s.d], “tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro”. A descoberta do prazer contribui para que a criança aprenda que a leitura é uma ferramenta que lhe permite descobrir o mundo. Em outras palavras, tendo prazer com o ato de ler, a criança estará motivada para “decifrar” as palavras e, o fazendo, desvendar a realidade sócio-histórica e cultural na qual se insere, com ou sem a mediação do adulto.

Em circunstâncias em que o contato da criança com a escrita é restrito, o papel do professor é despertar o interesse pela leitura, **lendo para ela**. Esta é uma das muitas tarefas importantes reservadas ao professor de Educação Infantil, mas também reservada a nós, professores de Séries Iniciais: ler para nossos alunos e trazer a linguagem escrita, nas suas diferentes formas, para dentro da sala de aula.

Precisamos considerar que as crianças provêm de diferentes lugares, trazendo consigo diferente formação cultural (você se lembra da história do Fritz, no vídeo de linguagem?), com níveis diferentes de conhecimento acerca da linguagem escrita e precisamos lidar com tudo isso, despertando e desenvolvendo nelas o prazer da leitura. Assim, nossa tarefa é

desafiadora: ler para elas de modo a despertar nelas o gosto pela leitura.

Ao ler, por exemplo, a embalagem do Nescau, uma manchete de jornal, uma receita de bolo, uma historinha, o adulto promove a descoberta do que estava escondido nas “letras”, traz a informação, revela o encanto e promove a fantasia. São atitudes como essas que, no dia-a-dia, compõem o ambiente de letramento – lembra-se do que “dissemos” no capítulo 7 do Caderno 1c?

O contato com a linguagem escrita, nesse ambiente de letramento, faculta à criança implementar seu vocabulário, identificando estruturas particulares da linguagem escrita, que são fundamentais para a construção do sentido e para o estabelecimento da coerência do texto. Esse contato permite que a criança perceba diferenças entre tais estruturas e as estruturas da **linguagem oral**.

Caso você não esteja lembrada(o), retome a discussão do capítulo 8, do Caderno 1c, ocasião em que refletimos acerca da interface entre linguagem oral e linguagem escrita.

Considerando as diferenças e semelhanças entre a oralidade e a escrita, é fundamental que o professor observe, na operacionalização de práticas de leitura, o fato de que crianças de 1ª e 2ª séries ainda estão aprendendo a lidar com a interface entre tais linguagens. Assim, compete ao professor fazer leituras em voz alta e, observando as particularidades no nível de domínio em decodificação evidenciado por cada qual de seus alunos, criar situações para que eles mesmos o façam. É preciso também, que seja feita a leitura da configuração geral do texto, das imagens nele inseridas e de outros signos não-lingüísticos eventualmente presentes.

A leitura em voz alta feita pelo professor é essencial tendo em vista que não podemos limitar o processo de seleção de textos para alunos dessas séries com base em sua capacidade de decodificação, ou seja, não podemos restringir o acesso de tais alunos a textos do tipo “Ivo viu a uva”.

Já nas turmas de 3^a e 4^a séries, a participação dos alunos na fase inicial da atividade de leitura é mais efetiva uma vez que dominam a decodificação e o fazem com certa agilidade. Assim, o professor poderá encorajar os alunos a procederem eles mesmos à leitura silenciosa ou em voz alta, neste caso, alternando diferentes estratégias, tais como leitura jogralizada, declamada, dramatizada, de acordo com a natureza do texto em estudo.

Não podemos esquecer que o processo da leitura é facilitado quando recrutamos o nosso conhecimento prévio a respeito do tema em questão, tanto sob o ponto de vista da decodificação quanto da construção de sentidos. Com relação à decodificação, o reconhecimento das palavras presentes no texto é facilitado quando elas fazem parte de um campo de significado respectivo a um tema de nosso domínio.

Uma criança que lê uma história do Pokémon, por exemplo, e se defronta com o nome Pikachu, a partir das sílabas iniciais, já lerá o todo, porque se trata de uma palavra que faz parte do campo de significado Pokémon, que lhe é familiar. A importância do conhecimento prévio para a construção dos sentidos, por sua vez, será discutida na seção 2 deste capítulo, dado tratar-se de uma questão imperativa para os fins deste Caderno.

Até aqui, tratamos de aspectos gerais relacionados à leitura. Passemos agora, às questões metodológicas, você nos acompanha? Com base na temática proposta para os fins deste Caderno, vamos trabalhar o texto narrativo sobre o ciclo da água. Antes de introduzir o texto, o professor irá conversar com os alunos sobre o tema, levantando questões como, por exemplo, para que serve a água, como ela é, de onde ela vem, onde encontramos água, onde falta água, o que acontece quando temos abundância ou escassez de água. Todo esse “bate-papo” consiste na ativação do conhecimento prévio dos alunos, como forma de motivá-los para o processo de decodificação e de construção dos sentidos do texto.

O texto escolhido pode ser, por exemplo, o texto 1 dos anexos, uma narrativa que aborda o ciclo da água de forma lúdica, tendo, portanto, potencial para despertar a curiosidade e o interesse de nossos alunos.

Em se tratando de 1ª e 2ª séries, então, o professor introduzirá a leitura do texto em voz alta. Como temos diferentes personagens e um narrador na história, devemos ficar atentos no sentido de mudar o tom de voz e as expressões faciais, ou mesmo os gestos, cada vez que formos representar os diferentes personagens. Lembre-se de que representação implica ritmo, entonação, enfim, teatralização, aspectos essenciais para despertar e garantir a atenção dos alunos no contato inicial com a história. Para os alunos de 3ª e 4ª séries, podemos recrutar tantos voluntários para a leitura quantos personagens houver no texto, incentivando-os a dramatizar a leitura da história.

Por ocasião da primeira leitura do texto (não somente de narrativas, mas de qualquer tipo de texto), devemos focalizar as palavras novas, perguntando aos alunos quais os termos que eles não conhecem na história. Palavras como “contorcer” (quadro 1), “relva” (quadro 2), “burocracia” (quadro 4), entre outras, poderão aparecer. Para explicar essas palavras, você poderá, então, pedir aos alunos que atentem ao contexto em que tais palavras ocorrem. Para “negociarmos”, por exemplo, o sentido da palavra “contorcer” naquela ocorrência específica, podemos pedir aos alunos que leiam a passagem na qual a palavra está escrita:

“A flor de azaléia, cheinha de cócegas provocadas pelos movimentos da gota de orvalho sobre suas pétalas, começou a rir muito e a se contorcer pra lá e pra cá”.

Em seguida, podemos pedir-lhes que façam cócegas nos seus colegas para ver a reação deles. Certamente, os alunos irão se contorcer e entender o sentido da palavra.

Quanto à palavra “relva”, o professor pode remeter os alunos à história novamente, pedindo a eles que pensem na passagem:

“Aurora, então, foi escorregando, escorregando e.... - Oooopa!!! O que está aconteceennndooooo??? Ploft! A gotinha de orvalho caiu de bunda sobre uma folha de relva toda molhada”.

Você, então, pode questionar alunos – e, se possível, levá-los até um jardim – sobre o tipo de superfície em que, normalmente, crescem as flores. É no cimento? É na areia da praia? É na grama? Dessa forma, ficará mais fácil para os alunos depreenderem o sentido da palavra nova.

A palavra “burocracia”, por sua vez, pode ser abordada de forma similar: remetendo os alunos ao texto.

“O Dr. Sol é o nosso administrador. São Pedro o nomeou para o Departamento do Dia. A Dra. Chuva é assessora do Dr. Sol, mas ela auxilia também a Dra. Lua, administradora do Departamento da Noite.

– Nossa, quanta burocracia!”

Para o estudo do termo “burocracia”, poderia ser desencadeada uma atividade grupal a partir do seguinte encaminhamento: a palavra “burocracia” está relacionada com a palavra “departamento” e com a palavra “administrador”. Onde há “departamentos” e onde há “administradores”? A partir desse questionamento, a classe poderia se organizar em diferentes grupos e promover a visita a instituições nas quais houvesse “departamentos” e “administradores”.

Por ocasião da visita, os alunos procurariam descobrir quais as relações existentes entre as três palavras. Cada grupo traria, para uma discussão em classe, os resultados de sua investigação. Feito isso, coletivamente, a turma construiria, com a mediação do professor, o sentido de “burocracia” no contexto da história.

Atividades assim se justificam porque é fundamental que o estudo do vocabulário se dê de forma criativa e interessante, fugindo dos exercícios clássicos que se limitam à substituição de palavras, isso porque tal estudo merece um espaço efetivo no trabalho em classe, uma vez que envolve, entre outros elementos, a construção de conceitos e a articulação entre significantes e significados.

É fundamental, ainda, a instrumentalização gradual do aluno para o uso do dicionário. Sabendo como consultar o dicionário, o aluno pode tornar a consulta prática corriqueira do processo de leitura.

Precisamos, no entanto, por ocasião da abordagem lexical, considerar que há palavras cujo sentido não pode ser depreendida pelo contexto a exemplo do tratamento dado anteriormente às palavras “contorcer”, “relva” e “burocracia”. Veja a passagem:

“A gotinha de orvalho, todinha evaporada, não conseguiu terminar a pergunta. Entrou bem no meio da barriga de D. Nuvona Branca, que desfilava pachorrenta pelo céu...”

Nela, a palavra “pachorrenta” é um exemplo da impossibilidade de depreensão de sentido pelo contexto. A estratégia, então, pode ser explicar o sentido da palavra para os alunos que não sabem usar o dicionário e pedir que aqueles que o sabem recorram a ele para chegar à compreensão da palavra. Cabe ao professor checar a compreensão dos alunos por ocasião do uso do dicionário, tendo em vista que cada verbete não traz sentidos específicos, mas significados gerais.

Feita essa discussão a respeito da narrativa, queremos focalizar rapidamente o poema “Na fonte”, outro texto literário selecionado para os fins deste Caderno. Sugerimos que o processo de leitura desse poema (como dos demais) priorize o prazer e a fruição, explorando, sobretudo a sonoridade das rimas, o ritmo dos versos e, no caso específico do poema “Na fonte”, a dialogicidade com que a quadrinha se estrutura.

Até aqui, discutimos a abordagem lexical do texto narrativo, no entanto vimos, nos nossos Cadernos anteriores, que há diferentes linguagens no cotidiano, e cada qual tem sua especificidade (que tal rever o capítulo 2 do Caderno 1a?), e essas diferentes linguagens exercem influência sobre a nossa vida cotidiana e são o reflexo do “pensar” de nossa sociedade. É importante, assim, que o professor faculte a seus alunos a leitura de outros tipos de texto, não é mesmo?

Tendo em vista a necessidade de trabalhar as diferentes linguagens nas aulas de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais e retomando as considerações registradas na apresentação deste Caderno, passemos a refletir sobre outros textos selecionados para esta discussão, por exemplo, um texto de mídia.

Pensemos, então, em como proceder à leitura do texto “Liquidação molhada!”. Da mesma forma que fizemos com o texto narrativo, o texto de mídia também pode ser lido pelo professor para os alunos de 1ª e 2ª séries, e, no que diz respeito aos alunos de 3ª e 4ª, eles mesmos o podem fazer. Não esqueça que, ao fazer a leitura desse texto, você deve valer-se de uma entonação e de expressões faciais que permitam chamar a atenção dos alunos para o aspecto lúdico presente neste texto.

Finalizada a primeira leitura, sugerimos que você pergunte aos alunos se eles já viram alguma liquidação parecida com essa, se os itens elencados são “compráveis”. Você pode, ainda, perguntar se eles teriam interesse em comprar quaisquer

dos itens em liquidação caso isso fosse possível, e qual a razão que os levaria a comprar tais itens.

Vale verificar junto aos alunos o que os faz se interessar pela compra de algum produto, o que eles acham que deve ser considerado por ocasião da compra (preço, qualidade, influência dos amigos). É importante que eles percebam que o texto de mídia tem a função de informar, convencer e/ou de persuadir o leitor.

Vamos imaginar que esta propaganda seja veiculada em um carro de som de rua ou em uma estação de rádio popular. Como os locutores leriam isso? E se fossem vários locutores lendo uma mesma propaganda? Que tal simular, com seus alunos, locutores de diferentes idades, gêneros, regiões etc?

Há, ainda, em nossa seleção, um texto panfletário, uma manchete, duas quadrinhas e um anúncio classificado. O encaminhamento da leitura de tais textos precisa observar alguns aspectos fundamentais, como a motivação, que deve ter presente as características particulares de cada texto, assim como a criatividade, como no caso da divisão das falas das tiras em quadrinhos ou mesmo no caso da entonação por ocasião da leitura oral do panfleto reivindicatório. Não vamos detalhar as possíveis formas de levar a termo o contato inicial com tais textos através da leitura, mas queremos registrar a necessidade de que essas formas sejam compatíveis com as especificidades de cada um dos textos focalizados e que despertem o interesse das crianças por fazer tais leituras.

Pensemos, agora, em formas de abordar um texto informativo, a exemplo do texto “**Como filtrar a água**”. Os textos informativos, em razão de uma maior objetividade no uso da linguagem e na organização do conteúdo, em geral, não demandam estratégias diversificadas por ocasião do primeiro contato com a leitura, o que não prescinde de uma criativa atividade de motivação e de ativação do conhecimento

Este é um texto com a linguagem de especialidades que configura uma experiência científica, a qual pode ser realizada com a classe, favorecendo a articulação com outras áreas do conhecimento, na perspectiva de projeto de trabalho já discutida na apresentação deste Caderno.

prévio dos alunos, como, por exemplo, convidar um representante de uma companhia de filtros industriais para uma conversa informal com as crianças sobre o processo de filtragem da água e sua importância.

Feito isso, cabe ao professor encaminhar a primeira leitura, que pode ser feita de forma linear por ele mesmo ou por um dos alunos com maior habilidade de decodificação, dada a necessidade de uma leitura inicial fluente e atrativa. Feita essa primeira leitura, é importante que o professor abra espaços para que todos os alunos, incluindo aqueles com eventuais dificuldades, leiam fragmentos significativos do texto de forma alternada, a fim de potencializarem seu desempenho em leitura oral. Outra possibilidade de encaminhamento do processo de leitura, nesses casos, é propor aos alunos com maiores dificuldades que façam a leitura em voz alta em grupos menores, o que talvez permita uma maior interação entre colegas e a mediação mais efetiva do professor.

Ao longo desta seção, preocupamo-nos em “dizer” a você basicamente o seguinte: o primeiro contato com o texto, por parte dos alunos, precisa se dar de forma agradável, com a mediação competente do professor, no sentido de estar consciente dos momentos em que precisa realizar a leitura oral para seus alunos e dos momentos em que pode delegar a eles essa tarefa, que, por si só, envolve o uso de formas diferenciadas de operacionalização, como a leitura dialogada, a leitura teatralizada, a leitura entonacional, a leitura objetiva etc, estabelecidas de acordo com as particularidades de cada texto.

Paralelamente a isso, cumpre que o professor planeje antecipadamente os recursos de que lançará mão para o estudo do vocabulário, fugindo às estratégias clássicas de substituição de palavras e lançando mão de recursos contextuais que permitam a construção dos sentidos dos itens lexicais desconhecidos pelas crianças.

Concluído o primeiro contato com o texto e resolvidas as dúvidas em relação ao vocabulário, as crianças estarão preparadas para a atividade de análise textual, cujo objetivo central é a instrumentalização para a leitura do posto e dos implícitos, bem como para o estabelecimento de relações com outros conhecimentos dos quais a criança previamente já se apropriou, com vistas à construção de novos conhecimentos e com vistas à proficiência em leitura.

Vale um registro final: não discutimos, aqui, uma questão muito importante relacionada ao universo da leitura – a leitura extensiva, isto é, a leitura de livros de literatura infantil e infanto-juvenil e não o fizemos em razão da breve extensão deste Caderno e do fato de haver uma disciplina específica de Literatura Infantil, para a Educação Infantil, a cujo Caderno você poderá ter acesso.

Para saber mais....

Leia: KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8 ed. Campinas/SP: Pontes, 2002.

Trata-se de uma obra breve que discute questões relacionadas a conhecimento prévio, objetivos e expectativas da leitura, estratégias de processamento de texto e a interação na leitura de textos.

ATIVIDADE

Resuma, no espaço a seguir, os principais aspectos relacionados à abordagem de leitura em Séries Iniciais e as principais estratégias para a operacionalização do primeiro contato dos alunos com o texto.

Comentário

Não vamos, registrar, aqui, o resumo, afinal essa é uma habilidade que você precisa desenvolver. Vamos, apenas, lembrar que, em seu resumo, você deve ter pontuado: motivação para a leitura, criatividade nas formas de promover essa mesma leitura e atenção para o trato com o vocabulário.

LEITURA: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS VIA ANÁLISE TEXTUAL.

Seção 2

Objetivo específico:

.descrever possíveis estratégias para empreender o processo de análise textual nas Séries Iniciais à luz de pressupostos teóricos sobre a construção dos sentidos de um texto, a fim de instrumentalizar o professor para o desenvolvimento de atividades, nas Séries Iniciais, que visem à proficiência em leitura.

“Para compreender o enunciado de outrem, não basta entender suas palavras – temos de compreender seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação”
(VYGOSTKY, 1998, p. 188).

Ler é uma habilidade cognitiva fundamental na atividade do dia-a-dia de muitas pessoas e, ao observarmos as crianças que iniciam sua vida escolar, constatamos que essa tarefa constitui um processo complexo que reúne a decodificação das palavras e a construção dos sentidos do texto, aliadas ao processo de aprendizagem da escrita.

Obviamente leitura e escrita não são atividades fáceis e, por isso, requerem grande empenho por parte da escola, de um modo geral, e em específico por parte do professor, para reverter a conhecida dificuldade em promover efetivamente tal aprendizagem. Se considerarmos as teorias sobre letramento discutidas no capítulo 7 do Caderno 1c, conceberemos que toda criança já é um leitor ativo, antes mesmo de entrar na escola - lê ativamente o mundo, construindo sentidos a partir da realidade em que vive.

O ato de ler, antes de mais nada, é uma atividade de interação entre autor e leitor que é mediada pelo texto. Na linguagem escrita, diferentemente da linguagem oral, não temos o interlocutor presente e, por isso, as atividades de leitura e produção de texto devem reconstruir o contexto interativo.

Por ocasião do processo de leitura, estabelece-se uma comunicação entre as contribuições do leitor e as informações contidas no próprio texto com vistas à construção dos sentidos. Para isso, é papel do professor estabelecer os objetivos da leitura e estimular a formulação de hipóteses acerca da leitura, propondo questões relevantes de análise textual

Ao iniciar a análise do texto, é fundamental, a exemplo do que consideramos na apresentação deste Caderno, que o professor apresente contextos lingüísticos relevantes para a vivência dos alunos. Desse modo, eles estarão motivados para ler e para, através da realização de atividades conseqüentes de análise textual, construir os sentidos do texto lido.

Vygostky destaca a importância do meio sociocultural no desencadeamento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Kohl de Oliveira (2001, p. 56) focaliza essa concepção de Vygostky ao registrar que “só o processo de aprendizado da leitura e da escrita (desencadeado num determinado ambiente sociocultural onde isso seja possível) é

que pode despertar os processos de desenvolvimentos internos do indivíduo que permitem a aquisição da leitura e da escrita”.

Considerando a importância do contexto sócio-histórico, no decorrer da análise, o professor deverá estimular as crianças, primeiramente, a situarem o conteúdo do que lêem em sua realidade sociocultural. Feito isso, o professor encaminha questões à estrutura externa do texto, levando em consideração suas características físicas do texto, como o tipo de papel, tipo de letra, ilustrações, o formato etc.

Aqui, reiteramos a importância em apresentar às crianças textos variados e não apenas textos literários, em geral fragmentados, como comumente acontece, mas também textos com diferentes linguagens, discussão que já empreendemos ao longo do Caderno 1a. Quanto maior for o contato das crianças com os mais variados tipos de textos, maiores serão as possibilidades de motivar os alunos à leitura e torná-los proficientes nessa atividade.

Para que possamos compreender o que lemos, não basta, como vimos anteriormente, decodificar as palavras. O entendimento de um texto é um processo complexo, caracterizado pela ativação do conhecimento que historicamente construímos. Já tratamos desse assunto no capítulo 4 do Caderno 1b, discutindo como o conhecimento de mundo é importante para a construção dos sentidos de um texto.

Segundo Koch e Travaglia (1995, p. 60), “o **conhecimento de mundo** é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória”, conhecimento que implica uma vivência sócio-histórica e se revela fundamental para a construção dos sentidos de um texto. Durante a leitura, a construção dos sentidos só acontecerá à medida que o conhecimento “novo” apresentado pelo texto “dialogue” com o conhecimento “velho”, aquele conhecimento que cada um de nós acumula no decorrer da vida.

Se preciso, retome o capítulo 4 do Caderno 1b (p. 77).

Lembre-se de que, para que haja compreensão de um texto, seja ele escrito ou oral, é necessário que as informações ali contidas sejam comuns em alguma medida com o conhecimento de mundo do leitor/ouvinte, daí a responsabilidade do professor, na hora de selecionar os temas e os textos para trabalhar em classe. Essa seleção deverá contemplar o conhecimento de mundo de seus alunos, oferecendo temas sobre os quais os alunos tenham alguma referência, pois, de modo contrário, a não-familiaridade com o tema escolhido dificultará a construção dos sentidos.

Temos armazenadas, em nossa memória, referências a assuntos, situações e eventos característicos de nossa cultura. Se você é professor de Séries Iniciais em uma área rural agrícola, por exemplo, e seleciona como tema de uma aula o cultivo de frutas e verduras, seus alunos saberão imediatamente dizer que utensílios são utilizados no plantio de frutas e verduras cultivadas na região, saberão como se desenvolve cada fruta, se é rasteira como a melancia, ou se dá em árvore como a maçã, saberão o tempo da colheita etc. Esse conhecimento, obviamente, faz parte da vivência dessas crianças; bastou que você mencionasse o tema da aula para que eles ativassem as referências que já têm acerca do assunto em foco.

Como você já deve ter concluído, as crianças só poderão ativar as referências que fazem parte da experiência de vida delas. Se você trazer como tema de uma de suas aulas textos que tratem, por exemplo, de esqui aquático, muito provavelmente a compreensão ficará comprometida, pois seus alunos não terão como ativar referências que não pertencem ao conhecimento de mundo que eles, histórica e socioculturalmente, acumularam.

Isso não significa a impossibilidade de introdução de novos temas na discussão em classe, o que é fundamental para a ampliação do código de cultura dos alunos. Tal introdução,

Já discutimos essa questão no capítulo 4 do Caderno 1b, ocasião em que focalizamos a importância de considerar o “nível informacional” dos textos apresentados aos alunos.

no entanto, precisa considerar a articulação entre a **informação “nova”** e a **informação “velha”**, ou seja, o novo precisa estar ancorado em elementos já conhecidos pelos alunos.

Tendo considerado essas particularidades por ocasião da seleção do texto e do processo de leitura, o professor, em conjunto com os alunos, irá proceder à análise textual. É a partir da análise textual que o texto será lido de forma reflexiva, ou seja, a leitura do posto e dos implícitos será trabalhada com a finalidade de as crianças construírem os sentidos do que lêem. Devemos considerar que, além do texto escrito, as ilustrações são bastante importantes e fornecem subsídios para as crianças estabelecerem relações com o enredo. A partir do processo de análise do texto, as crianças poderão se apropriar de novos conhecimentos sobre o tema, facultando o aprendizado.

Tendo referido, em linhas gerais, a discussão que empreendemos no capítulo 4 do Caderno 1b sobre a construção dos sentidos de um texto, passemos a refletir sobre possíveis estratégias de encaminhamento da análise textual do conjunto de textos que selecionamos para a discussão do presente Caderno.

Para levarmos a termo essa reflexão, vamos dividir a análise em três momentos distintos: primeiramente, vamos discutir caminhos para os estudos de textos com linguagem literária; posteriormente, vamos focalizar alguns textos com linguagem das especialidades e, finalmente, vamos refletir sobre a análise de textos referentes à linguagem da mídia.

ANÁLISE DE TEXTOS COM LINGUAGEM LITERÁRIA

Em se tratando de textos com linguagem literária, o professor precisa considerar preliminarmente que tais textos, a exemplo do que já discutimos no capítulo 2 do Caderno 1a, são produzidos com objetivos diferenciados dos textos de informação ou textos de mídia, por exemplo.

Textos literários, como histórias infantis e poemas, no caso específico de Série Iniciais, trazem consigo uma perspectiva de fruição, de deleite, de prazer. Tal perspectiva precisa ser salvaguardada pelo professor, no momento de organizar as questões de análise textual, ainda que muitas vezes os textos literários objetivem o desvelamento da realidade sob uma dimensão crítica. A ludicidade, a fruição e a beleza artística, no entanto, devem ser preservadas, a fim de que a criança, antes de mais nada, tenha prazer com a leitura.

Isso, porém, não invalida a necessidade de analisar textos desse tipo, objetivando chamar a atenção das crianças para nuances de significação da linguagem literária, cuja compreensão é fundamental para uma leitura proficiente. Um detalhe, no entanto, nesse processo de análise, é o respeito à forma como as crianças recebem textos com essa linguagem, afinal tais textos não têm (e não podem ter) a objetividade de textos informativos, por exemplo.

Isso significa que o processo de construção particularizada de sentidos que cada leitor realiza revela-se mais acentuado em se tratando de textos literários, nos quais não há a obrigatoriedade de uma leitura consensual, (frequente em textos científicos, por exemplo) revelada nas respostas dadas às perguntas feitas pelo professor. Considerar a possibilidade de múltiplas leituras por ocasião do trabalho com textos literários inviabiliza um comportamento clássico de muitos professores que, ao usarem o livro didático, pautam a correção das atividades em respostas previamente ali estabelecidas por autores e editores.

A aceitabilidade de um conjunto mais amplo de possíveis respostas não significa, todavia, que todo tipo de resposta é procedente. Se você retomar nossas discussões sobre a construção dos sentidos, haverá de lembrar que as inferências que fazemos por ocasião da leitura de textos precisam estar amparadas em pistas existentes nesses mesmos textos.

Classificamos, aqui, como “literária” a historinha “Aventuras Molhadas”, que escrevemos para este Caderno. Você, contudo, já refletiu acerca do que seja ou não literário, quando estudou o capítulo 3 do Caderno 1b. Considere essa reflexão por ocasião da discussão que empreenderemos a seguir.

Tendo consciência dessa natureza diferenciada do texto literário, vamos, agora, encaminhar algumas estratégias de análise da história infantil que construímos para este Caderno. Para acompanhar esta discussão, tenha em mãos o texto literário narrativo “Aventuras Molhadas”.

Em se tratando de narrativas, dois elementos revelam-se, em um primeiro momento, foco da análise: o que chamamos de “elementos da narrativa” e a estrutura organizacional da história. Os principais elementos da narrativa são foco narrativo, personagem, tempo, espaço e enredo. Contar um fato implica apontar quem pratica a ação, quando isso acontece, onde isso acontece e qual é a ação propriamente dita, ou seja, trabalhar os elementos da narrativa significa sintetizar com as crianças o seguinte: quem fez o quê, onde e quando?

A presença mais evidente ou menos evidente desses elementos depende de uma série de fatores de que não vamos tratar aqui, o que importa é que nós, como professores, precisamos, realizada a leitura, identificar, com as crianças, esses elementos, a fim de prepará-las para lidar com outras questões de significação implicadas no texto.

A análise dos elementos da narrativa não precisa acontecer obrigatoriamente por escrito, afinal, na maior parte das histórias infantis, os elementos da narrativa normalmente estão no nível do posto, ou seja, são facilmente identificados. Nesses casos, ocupar as crianças com respostas por escrito a questões óbvias, tais como “quem é o personagem principal”, não parece ser uma atitude estimulante e certamente não haverá de prestar uma contribuição efetiva para a construção dos sentidos do texto.

Uma atividade que costuma se revelar bastante interessante e produtiva é a mudança de foco narrativo. Na história da gotinha (como acontece em grande parte das narrativas infantis), há um narrador onisciente, que tudo sabe

e tudo vê. Propor atividades de mudança do foco narrativo, fazendo com que, por exemplo, Aurora – a gotinha, conte a história ou que outros personagens o façam é um exercício que favorece o desenvolvimento de uma série de habilidades, entre as quais a mudança de “olhar” e posicionamento sobre os fatos e o trato com categorias verbais (o que retomaremos no capítulo sobre gramática).

Um segundo elemento, que também pode ser trabalhado oralmente, é a estrutura organizacional da história, ou seja, as partes em que a narrativa foi construída – normalmente o enredo se estrutura a partir de uma ascensão inicial, chegando a um clímax e, posteriormente, encaminhando-se para o desfecho. É muito importante que as crianças percebam essa linearidade dos fatos, mesmo que, às vezes, as histórias estejam em *flash back*, o que também merece a atenção do professor por ocasião da estruturação das perguntas (orais ou escritas) a serem feitas aos alunos.

Na narrativa “Aventuras Molhadas”, tanto os elementos da narrativa quanto a linearidade dos fatos são questões facilmente identificáveis pelas crianças, ou seja, não exigiriam questões escritas formais para serem focalizadas. O professor poderia trabalhar essas duas questões em atividades orais que envolvessem, se possível, ludicidade. Poderia, por exemplo, proceder à identificação das personagens da história, solicitando às crianças que caracterizassem oralmente cada personagem, marcando as partes da narrativa com cores diferentes no texto. O professor poderia, ainda, recortar o texto em partes (ascensão inicial – clímax – desfecho) e entregá-lo às crianças para que o organizassem linearmente.

No que diz respeito a essa narrativa em particular, realizada a abordagem anteriormente registrada, é preciso focalizar, por ocasião da análise textual, a questão temática central da história, ou seja, o ciclo da água, que, em linhas

Exercícios como esse permitem às crianças observarem as diferentes formas de encarar um mesmo fato. Cada qual observa a realidade de acordo com a sua própria história, com suas próprias experiências etc. Assim, Dona Relva, por exemplo, com sua sabedoria, certamente narraria a história de modo diverso de Aurora, que acaba de nascer.

gerais, já foi identificado dentre os elementos da narrativa, mais especificamente no enredo, que envolve a trajetória de uma gota d'água. Naquele momento, no entanto, a criança identificou as ações realizadas pela gotinha; agora, ela precisa perceber que a linearidade daquelas ações não é gratuita, é parte de um fenômeno natural: o ciclo da água.

E como focalizar isso através de questões? Tomemos uma possível questão para a 3ª ou a 4ª série...

Leia com atenção:

Ciclo: aquilo que se repete, de tempos em tempos, seguindo uma ordem fixa. Ex.: as estações do ano, o dia e a noite etc.

Agora que você conheceu um dos muitos significados da palavra “ciclo”, responda à questão: . A historinha da gotinha d'água representa o ciclo da água. Por quê? (A criança pode responder por escrito ou desenhar as diferentes etapas do processo, desde que evidencie a compreensão da relação entre o que faz a gota d'água e o que é o ciclo da água.)

Tendo focalizado o tema central da narrativa, há uma série de questões de significação que poderiam ser trabalhadas com as crianças. Vamos pinçar algumas delas, para que você possa ter uma idéia de como organizar questões para textos como este, ou seja, queremos que você observe caminhos para que, depois, possa criar as suas próprias questões, compatíveis com os textos que selecionar para seus alunos.

No primeiro quadro da historinha, por exemplo, você poderia começar explorando as relações entre o nome “Aurora” e a natureza da personagem: uma gota de orvalho que “nasce”

no momento da alvorada. É possível, ainda, explorar a metáfora “cetim-cor-de-rosa”, questionando as crianças no sentido de desvendar o ponto comum entre a azaléia e o cetim cor-de-rosa, ou, ainda, explorar a personificação da azaléia que sente cócegas e ri com a presença da gotinha, relacionando o fato de a gota ser de orvalho (surge nas folhas). Outro item interessante nesse quadro é a repetição de letras na frase “O que está acontecendo”, colocada ao final do quadro. Importa chamar a atenção das crianças para a idéia de movimento descendente presente nesse recurso gráfico.

No segundo quadro, entre os vários aspectos interessantes para análise, você poderia elaborar uma questão associando as características da personagem Dona Relva com a atitude e a fala que ela revela. Algo como...

Podemos dizer que Dona Relva é uma personagem que revela sabedoria. O que, na historinha, mostra isso?

(Professor: chamar a atenção das crianças para o fato de Dona Relva ser veterana, paciente e conhecer o ciclo da água. Considere que esta pergunta parte da afirmação de uma inferência (Dona Relva é sábia.), enquanto a resposta é a explicitação das pistas textuais que permitem que a inferência “sabedoria” seja feita.)

Nos quadros 3 e 4, você poderia chamar a atenção dos alunos através de questões específicas sobre o seguinte: no quadro 3, poderia questionar por que a gotinha, que, a princípio, achava Dona Relva espinhenta e desconfortável mudou de opinião tão rápido e, no quadro 4, poderia criar

uma questão chamando a atenção para a institucionalização das relações na natureza, o fato de haver assessores, departamentos e inspeções etc., ou, quem sabe, abordar um aspecto mais lírico desse quadro, como o fato de o sol vir, devagarinho, tomando conta do jardim.

E, assim, poderíamos elencar uma série de outros aspectos a serem destacados em cada um dos quadros desta historinha ou em outros textos com linguagem literária, mas preferimos deixar isso por sua conta. Registramos, porém, que as nossas sugestões estão fundamentadas, sobretudo, nas considerações teóricas que já fizemos no caderno 1b sobre o posto e os implícitos. Não se trata, pois, de sugestões aleatórias, mas de sugestões que mostram a você a aplicabilidade das teorias discutidas naquele capítulo, afinal o trabalho de análise textual precisa pautar-se em teorias textuais.

Precisamos, aqui, fazer uma ressalva no que diz respeito aos poemas, também textos com linguagem literária: sugerimos a você que priorize o processo de leitura e de produção de poemas em detrimento da análise textual, porque entendemos como bastante complexo o processo de análise formal e sistemática de textos como esses. Dito isso, passemos para os textos com linguagem de especialidades.

ANÁLISE DE TEXTOS COM LINGUAGEM DAS ESPECIALIDADES

Com relação aos textos com linguagem de especialidades, importa que registremos inicialmente a natureza mais objetiva desses textos em relação aos textos discutidos no item anterior. Se os textos com linguagem literária facultam uma série de leituras, os textos com linguagem de especialidades não permitem grande número de possibilidades. Há uma leitura relativamente consensual em relação a eles.

Como o tema dos nossos textos é a água e, na análise da narrativa anterior, o foco era o ciclo da água, tomemos o texto informativo intitulado “O ciclo da água”, a fim de observarmos como um mesmo assunto pode ser tratado de forma diferente, dependendo do objetivo que se tenha. Com relação ao texto anterior, o objetivo, ao que nos parece, era a fruição; já neste texto, o objetivo é a informação, sob um ponto de vista científico.

Em se tratando deste texto especificamente, o que parece central é a representação do ciclo da água, conjugando imagens e texto escrito, ou seja, conjugando signos lingüísticos e signos não-lingüísticos. Analisar um texto como esse implica chamar a atenção das crianças exatamente para a relação que existe entre esses signos, ou seja, um signo remete a outro signo e (veja as setas), no percurso entre essas remissões, consolida-se o ciclo da água.

E como explorar isso com os alunos de 3º e 4º séries, por exemplo? Talvez assim...

Agora que você já conhece a representação do ciclo da água, vamos preencher o quadro a seguir... (Professor: observe que o quadro reproduz, de forma diferente, as relações estabelecidas entre as setas do texto.)

Isto... (causa)	...provoca isto! (efeito)
A chuva provoca
.....	...abastece o rio e molha o solo
...a água do rio, do solo e do oceano que evapora...	...forma as...
...as nuvens condensam e provocam...

Podemos observar que, com relação a este texto, não há um número expressivo de inferência e outros implícitos a serem focalizados por ocasião das perguntas, afinal se trata de um texto informativo e, como tal, é importante a apropriação do

que está colocado no nível do posto. Precisamos checar se as crianças entenderam as informações que estão veiculadas no texto, o que, em geral, se dá de modo objetivo.

Poderíamos criar muitas outras questões para este texto, mas nosso objetivo, aqui, é “dizer” a você que a análise textual não precisa ser feita sempre com perguntas e respostas do modo clássico, às vezes, pode ser um diagrama, um desenho, um gráfico etc.

Ainda com relação a textos com linguagem de especialidades, refletimos acerca do texto “Como filtrar a água”. Trata-se de um texto do tipo instrucional, ou seja, que orienta o leitor a executar uma determinada ação. Esses textos são comuns na vida diária e correspondem a manuais, bulas, receitas, orientações em geral. O que parece fundamental na análise de um texto como esse é chamar a atenção das crianças para os estágios implicacionais presentes em cada uma das etapas. Cortar a garrafa precisa acontecer antes de colocar o filtro, por exemplo. Assim, uma sugestão possível de atividade seria você apresentar este texto todo recortado em pedaços, cada pedaço correspondendo a uma das etapas, e solicitar às crianças a ordenação do texto, obedecendo aos estágios implicacionais nos quais ele está organizado.

Com este texto, poderíamos, ainda, solicitar às crianças que, ao final, sintetizassem oralmente a informação que apreenderam, imaginando a seguinte situação: alguém, com muita pressa, pergunta à criança como fazer para filtrar a água. Que resposta ela daria com brevidade? Outra possível atividade, que extrapola a análise textual, porque requer conhecimentos externos ao texto, seria solicitar às crianças que descobrissem por que a ordem dos componentes para constituir o filtro precisa ser aquela retratada no desenho.

A atividade de síntese oral da informação proposta no início do parágrafo anterior evidencia se houve a construção

dos sentidos do texto e se a informação foi efetivamente apreendida. Isso é fundamental porque o objetivo de ler um texto informacional é apropriar-se de informações sobre determinado tema ou assunto, assim, a análise de textos como esses precisa objetivar primordialmente dois aspectos: favorecer, através das questões, a compreensão objetiva das informações ali veiculadas e ser capaz, ao final da leitura e do estudo do texto, de reorganizar, com as próprias palavras, aquela informação. A síntese oral permite que, mais facilmente, as crianças expressem o conhecimento apreendido e estabeleçam uma interface entre a linguagem oral e a escrita. Lembremos que a expressão na escrita, em função de suas particularidades estruturais, é mais difícil, inicialmente, para as crianças, e a expressividade oral é sempre um apoio para a escrita.

Um último e importante ponto a considerar é que uma grande parte dos textos informativos tem um encadeamento linear, isto é, são textos dissertativos e, como tal, apresentam três partes distintas: na primeira parte, apresentam o assunto; na segunda parte, detalham o assunto apresentado e, na terceira parte, concluem a informação/argumentação veiculada. Para textos como esses, o processo de análise, além de considerar a apreensão objetiva da informação e a capacidade de reconstituí-la ao final do estudo, é necessário realizar atividades que permitam aos alunos perceber a organização formal nesses três momentos distintos: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Vamos ver um possível exemplo de como lidar com essas questões com crianças de Séries Iniciais, neste caso específico tendo em vista 2ª e 3ª séries. Veja o texto a seguir - ele não consta em nossa seleção de textos para este Caderno, mas merece “invadir” este espaço, afinal lidamos com textos assim em nosso dia-a-dia como professores de Séries Iniciais, sobretudo no trabalho com outras áreas do conhecimento, como Ciências, por exemplo.

ESTADOS FÍSICOS DA ÁGUA

A água existe em nosso planeta em três estados físicos diferentes: estado líquido, estado sólido e estado gasoso e, em todos esses estados, deve ser preservada.

A água, quando sai da torneira, quando corre no leito dos rios ou quando cai sob forma de chuva, por exemplo, está no estado líquido. As fontes de água que abastecem as nossas casas encontram-se no estado líquido e precisam de muito cuidado para que não sejam poluídas pelos homens.

O gelo que usamos para refrescar o nosso suco, por exemplo, é água no estado sólido. No planeta Terra, há muita água no estado sólido, sobretudo nos *icebergs* do Pólo Norte e do Pólo Sul.

O vapor é a água no estado gasoso. Quando aquecemos a água e, do bico da chaleira, sai uma fumacinha, é água em estado gasoso. A água que evapora da terra e forma a chuva também está nesse estado físico.

A água é fundamental para a vida na Terra. Precisamos preservá-la em todos os seus estados físicos, para que possamos ter condições de viver por muito tempo em nosso planeta.

Discutamos, agora, uma possível questão para chamar a atenção das crianças acerca da forma como tais textos se constituem, isso porque um leitor proficiente deve ser capaz de perceber, em textos dissertativos, o encadeamento entre os parágrafos com vistas a atingir um objetivo textual específico.

1. O nosso texto é formado porparágrafos.
2. Esses parágrafos dividem-se em três partes:
1ª parte: anuncia do que trata o texto (introdução);
2ª parte: explica direitinho o assunto do texto
(desenvolvimento);
3ª parte: conclui o texto (conclusão).

3. Vamos ligar as colunas, observando a que parte pertence cada um dos cinco parágrafos:

- | | |
|----------------------------|--------------|
| 1ª parte: introdução; | 1º parágrafo |
| 2ª parte: desenvolvimento; | 2º parágrafo |
| 3ª parte: conclusão. | 3º parágrafo |
| | 4º parágrafo |
| | 5º parágrafo |

4. Vamos resumir cada parágrafo em uma frase.

5. Agora, unindo as idéias de cada um dos cinco parágrafos, vamos escrever, em uma frase curta, do que trata o texto.

Há, finalmente, que considerar que textos informativos objetivam facultar a ampliação dos conhecimentos do leitor acerca do fato abordado, mas dificilmente veiculam somente informação. Para dar conta do seu propósito de informar, na maioria das vezes, trazem consigo componentes de convencimento presentes nos argumentos apresentados para legitimar a informação veiculada.

Vamos tornar isso mais claro: quando lemos um texto científico sobre, por exemplo, a origem do universo, ao mesmo tempo em que encontramos informações precisas sobre esse tema, defrontamo-nos com posicionamentos do autor, visíveis através de argumentos apresentados, ou “disfarçados” através da linguagem (em termos como: com certeza, provavelmente, infelizmente, parece certo etc.), cujo objetivo é nos convencer de que a informação veiculada no texto é verdadeira.

Assim, levantar os argumentos dos quais o autor se vale para nos convencer acerca de uma verdade científica ou mesmo os recursos de linguagem através dos quais faz isso é tarefa do professor por ocasião do processo de análise. Não nos deteremos nesse particular, porque estamos tratando de Séries Iniciais, nível em que a discussão da argumentação, ainda que deva acontecer em pequenos textos dissertativos, não é o tipo de texto que prevalece.

ANÁLISE DE TEXTOS COM LINGUAGEM DA MÍDIA

Tendo discutido, em linhas gerais, como trabalhar textos com linguagem literária e textos com linguagem das especialidades, passemos ao último item referente à análise textual - a análise sobre textos com linguagem de mídia. Para essa reflexão, tenha em mãos o anúncio classificado, a propaganda e o texto planfletário.

Uma das questões que perpassam os textos de mídia são os recursos de que se valem os autores para persuadir/convencer os leitores para que, na maioria das vezes, realizem determinados comportamentos, tais como acreditar na veracidade de uma informação, comungar com um posicionamento ideológico ou comprar um determinado produto.

Para discutirmos essas questões, é importante que você retome as considerações registradas na seção 4 do capítulo 2 do Caderno 1a sobre a linguagem da mídia. Feito isso, comecemos com o anúncio classificado “Procuram-se”.

A discussão acerca de textos como os classificados pode iniciar pela reflexão, com as crianças, acerca do que são esses anúncios, onde são veiculados, quais as suas características etc, o que será feito por ocasião do processo de leitura. O nosso exemplo, aqui, é um texto criado para o trabalho em classe,

com ludicidade e fantasia, mas isso não impede que você trabalhe anúncios comuns de jornal, desde que sejam interessantes e tenham linguagem menos complexa.

E o que fazer com um anúncio como esse? Uma das primeiras questões a serem abordadas é a objetividade das informações do texto (o que está sendo procurado) e o canal para contato (ligar para quem ou para onde), elementos visíveis no nível do posto e que podem ser focalizados em perguntas objetivas que ensinem às crianças como lidar com estruturas textuais desse tipo, incluindo a produção textual, que será trabalhada no próximo capítulo.

No caso deste anúncio em particular (e em se tratando de outros classificados que venham a ser selecionados, adaptados ou criados por você para trabalho em classe), há uma importante questão a considerar: a dimensão lúdica dada ao texto criou implícitos que precisam ser “lidos” pelos alunos com a mediação do professor através de questões como...

Explique por que...

- a) as águas sumiram por um lençol freático (e não por um rio, por exemplo):
- b) a ligação deve ser feita para a Seção de Fontes (e não para a Seção de Luzes, por exemplo).

No anúncio, existe uma recomendação para quem encontrar as águas sumidas:

- a) qual é essa recomendação?
- b) qual é o motivo da recomendação?

Um outro aspecto relacionado a este texto e presente, de modo geral, em textos em que há persuasão ou convencimento, é o fato de tais textos “moverem o leitor à ação (ou a adotar um posicionamento)”. Isso precisa ser focalizado em um trabalho de análise em questões como...

Anúncios classificados são publicados, em geral, esperando que o leitor, de alguma forma, responda a eles.

- Neste anúncio, o que o autor quer que o leitor faça?

Na mesma linha do anúncio classificado, a propaganda, via de regra, é produzida para persuadir o leitor a atender a um apelo publicitário. Para isso, textos de propaganda mantêm determinadas características como o uso de verbos no imperativo, uma configuração atraente para o receptor, letras que facilitem a leitura e textos mais enxutos. Chamar a atenção para elementos estruturais como esses contribui para instrumentalizar as crianças na percepção dos recursos de apelo de que se vale a publicidade, o que favorece a formação de um leitor crítico. Isso pode ser feito de várias maneiras, em se tratando da propaganda “Liquidação Molhada!”, poderíamos criar questões como...

Vamos marcar no texto (questões que focalizam a estrutura textual):

- a) circule em azul a parte da propaganda escrita em letras maiores;
- b) circule em vermelho a empresa responsável pela liquidação;
- c) circule em amarelo os produtos que estão sendo liquidados;
- d) circule em preto onde comprar os produtos desta liquidação.

Esta propaganda atrai o consumidor com o uso de três expressões que costumam estar presentes em propagandas de liquidação e que se relacionam entre si.

- a) Que expressões são essas?
- b) Qual é a relação entre elas?

(Estas questões focalizam os recursos de apelo persuasivo.)

Você pode observar, nesta propaganda, que a ludicidade do texto se constrói exatamente sobre o eixo semântico “estações do ano”, mais precisamente “inverno”. Essa é uma característica do texto cuja construção dos sentidos requer a leitura de implícitos, o que, neste caso, se dá pela articulação entre as palavras: o Shopping das Estações do Ano liquida artigos de inverno porque a Primavera vai chegar e (com a elevação da temperatura) os produtos em liquidação podem derreter ou evaporar. Esse eixo semântico precisa ser percebido pelo aluno, em questões como...

Preencha o quadro a seguir....

Quem liquida	O que é liquidado	Por que acontece a liquidação

Outro texto de caráter persuasivo que selecionamos para o trabalho é o texto panfletário “Atenção, companheiros molhados!”. Não vamos detalhar as possibilidades de análise desse texto por razões de extensão do Caderno, mas queremos registrar que textos dessa natureza, de modo geral, apresentam recursos semelhantes à propaganda e ao anúncio classificado assim como a outros textos que têm caráter persuasivo. No caso dos panfletos, há, ainda, um componente de convencimento, uma vez que os argumentos de que se valem os autores são, em grande medida, racionais.

No caso específico deste panfleto, o argumento racional está na igualdade de condições de trabalho: o Sindicato requer iguais condições de trabalho para os pingos de chuva, tendo como parâmetro as condições de trabalho das ondas do mar e das cachoeiras.

Ainda que o texto esteja construído em uma dimensão lúdica e de fantasia, é importante chamar a atenção dos alunos para a finalidade de textos como esses, para os recursos (racionais) de que eles lançam mão para convencer as pessoas e para o fato de eles, via de regra, serem abertos a toda a população.

Com relação ao aspecto estrutural, vale salientar, nestes casos, a objetividade do anúncio classificado, a linguagem apelativa da propaganda e a argumentação racional do panfleto. Isso pode ser explorado em questões diferenciadas, criadas por você, mas não esqueça que essa é apenas a dimensão estrutural, você precisa organizar atividades que “entrem no conteúdo do texto”, permitindo aos alunos a leitura das “entrelinhas”.

Discutimos, até aqui, alguns caminhos para a abordagem textual, mas há, nos anexos deste Caderno, outros textos, sobre os quais não “falamos”, deixando a reflexão acerca das possibilidades de análise a seu encargo, afinal realizamos,

nesta seção, um percurso interessante de discussão a respeito de possíveis formas de proceder à análise textual com vistas a potencializar o desempenho de nossos alunos na proficiência em leitura. Assim, é a sua vez de sugerir outras possibilidades de abordagem, quer para os textos não focalizados por nós, quer para o conjunto como um todo.

Antes de finalizar esta seção, gostaríamos de retomar um aspecto bastante importante: as nossas considerações a respeito da análise textual fundamentaram-se sobretudo nas premissas teóricas registradas no capítulo 4 do Caderno 1b, ou seja, não se trata de questões propostas aleatoriamente. Sugerimos a você que, caso sinta necessidade, retome a leitura daquele capítulo antes de proceder à realização das atividades propostas a seguir.

E, enfim, cabe-nos desejar que você se apaixone pelo trabalho com leitura e análise textual, criando, descobrindo novos caminhos, refletindo criticamente acerca de abordagens textuais propostas pelos livros didáticos, aventurando-se em adaptar textos que “andam por aí pela vida”, de modo a “entrar em sintonia” com o momento histórico-social em que se inserem os alunos, instigando-os a refletir sobre o mundo e sobre os homens com os quais interagem construindo-se como sujeitos de seu tempo.

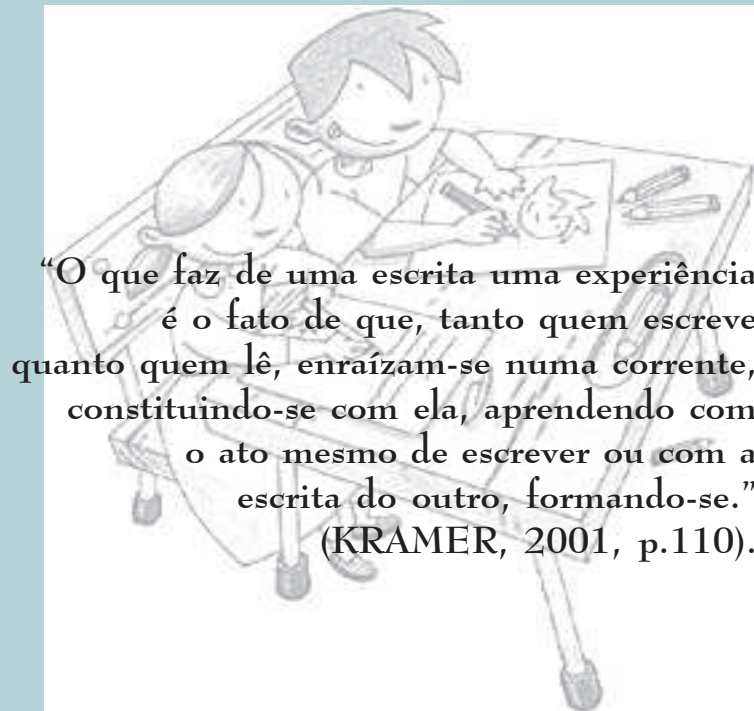
Para saber mais....

Leia: GERALDI, João Wanderley (org.)
O texto na sala de aula: leitura e produção.
3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

Esta é uma obra que reúne artigos de vários autores que abordam o trabalho com o texto em sala de aula. É um livro de leitura acessível e agradável.

CAPÍTULO II

PRODUÇÃO TEXTUAL NAS SÉRIES INICIAIS



“O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que, tanto quem escreve quanto quem lê, enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se.”
(KRAMER, 2001, p.110).

Objetivo Geral

Descrever a “utilização” do sistema de escrita com vistas a desenvolver as habilidades de produção de textos e, assim, promover a interação social.

A ESCRITA COMO ATIVIDADE INTERATIVA

Seção 1

Objetivos específicos:

- . descrever a escrita como atividade relevante e necessária para a vida;
- . relacionar escrita e leitura como atividades indissociáveis.

“Texto e linguagem, pensamento e vida;
imagens e representações, escrituras e falas:
tudo são vultos do pensamento que,
driblando os dispositivos de simulação,
inscrevem a vida, presente contínuo”
FAVARETTO, 1999).

No capítulo anterior, fizemos considerações sobre a relevância da leitura na formação das crianças, destacando as complexidades implícitas nesse processo. Também discutimos com você os procedimentos de análise textual, e muitos elementos discutidos servirão para o estudo do presente capítulo. Tudo o que já foi discutido, mais o que passaremos a abordar em seguida, estará atrelado ao papel da gramática. “Falamos”, ainda, da construção de sentidos empreendida pelas crianças (bem) antes mesmo de entrarem para a escola e discutimos como esse conhecimento deve, necessariamente, ser explorado e desenvolvido pelo professor nas atividades com linguagem.

Já no Caderno de Alfabetização, você estudou que até o ensino do mecanismo da escrita não deve ocorrer de forma automática, ou, como diz Vygotsky (1998, p.156), um “mero hábito de mãos e dedos”, mas que, desde sempre, deve ser articulado ao seu uso real. Você viu lá, também, que a produção de textos deveria “perder o caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão de subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si suas vivências e compreensões do mundo de que participa” (GERALDI, 1997). Assim, uma das funções mais importantes da linguagem escrita é o escrever para interagir com os outros. A nossa proposta, portanto, em concordância com Magda Soares (2001, p.57) não vai no sentido de conceber a escrita como sendo um processo de etapas sucessivas, no qual, em uma primeira etapa, o aprendiz é instrumentalizado (ele se apropria do sistema da escrita), e só em uma segunda etapa passa a desenvolver o uso efetivo dessa mesma escrita.

Assim, você certamente concordará que cabe à escola e ao professor dar uma ênfase diferente daquela que tradicionalmente se dá à escrita. Bem sabemos que o insucesso escolar é avaliado, principalmente, a partir do desempenho da criança na produção escrita, ignorando outras habilidades lingüísticas dessa mesma criança, o que não se justifica considerando o conceito de **letramento**. Assim, você deve concordar que é uma postura reducionista limitar o propósito da atividade da escrita à realização do processo institucional de avaliação (e exclusão!) escolar.

A mudança de postura em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da escrita que desejamos discutir com você, ao mesmo tempo em que se refere à aprendizagem de um novo objeto de conhecimento, também se apresenta como uma nova ferramenta para futuras aprendizagens. De acordo com

Correia, Spinillo e Leitão (2001, p.7), a língua escrita será, para o aprendiz, um meio pelo qual ele irá raciocinar e representar o mundo ao seu redor. As propriedades desse sistema simbólico vão influenciar os processos cognitivos desse aprendiz, amplificando seus modos de operação.

Antes, porém, de abordarmos especificamente aspectos pertinentes à escrita, vale ressaltar, mais uma vez, a impossibilidade de dissociá-la da leitura. Em sua prática, você já deve ter notado que parece existir uma interferência recíproca entre leitura e escrita no processo de aquisição e desenvolvimento de **ambas**. Quanto mais seus alunos lêem, melhor eles escrevem; e, quanto mais eles escrevem, melhor eles lêem. Isso não quer dizer, no entanto, que, se o professor ensinar o aluno a escrever, ele aprenderá automaticamente a ler. Por outro lado, não podemos pensar a escrita como espelho da fala, muito menos considerar um texto como bem escrito pelo simples fato de não apresentar erro ortográfico. Já discutimos isso quando tratamos dos fatores de textualidade.

Assim, no encaminhamento metodológico que vamos propor, você perceberá, não iremos nos restringir exclusivamente à escrita, à produção textual. Tanto a produção como a compreensão textual, no contínuo processo de letramento, envolvem conhecimentos cognitivos, lingüísticos e sociais que não podem ser tratados de maneira dissociada.

Convidamos, agora, você a nos acompanhar no delineamento de algumas estratégias para o trabalho significativo com a escrita nas Séries Iniciais em que você atua ou vai atuar em um futuro próximo.

A fala e a escrita são modalidades da mesma língua, cada qual com suas próprias regras de realização - já “falamos” sobre isso no capítulo 8 do Caderno 1c, lembra?

C A P Í T U L O II

ATIVIDADES

1. Considerando a sua experiência como aluno do Curso de Pedagogia a Distância, bem como a sua possível experiência como professor(a), explique por que a escrita é uma atividade relevante e necessária na vida humana.

2. O trabalho com produção textual necessariamente está relacionado ao trabalho com leitura. Explique por quê, tendo por base a sua experiência como sujeito histórico.

Comentário

A resposta a essas questões depende da forma como você experienciou as atividades de leitura e de escrita na condição de sujeito histórico de seu tempo.

Para saber mais...

Leia: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Esta obra reúne textos de vários autores que tratam da aprendizagem da escrita e da leitura de uma forma acessível e interessante.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

Estas obras fornecem um rico elenco de informações que permitem renovar e ampliar o quadro teórico que orienta as diferentes atividades de trabalho com o texto e, também, construir novas orientações para a tarefa de produção textual escolar, em seus mais diferentes níveis.

ENCAMINHAMENTOS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS

Seção 2

Objetivos específicos:

. descrever estratégias de produção textual nas Séries Iniciais, concebendo-as sob uma perspectiva sócio-histórica, a fim de instrumentalizar o aluno para que queira escrever e se sinta capaz de escrever, posicionando-se como sujeito atuante em uma sociedade letrada.

A temática continua sendo a água, certo?

Tendo estudado o Caderno até este ponto, você já deve ter incorporado várias “dicas” de como introduzir esse tema para outras atividades de linguagem e várias possibilidades de extrapolá-lo também para outras áreas de conhecimento, como a Ciência, a Matemática, a Ecologia etc. Mesmo assim, vamos indicar mais algumas estratégias, agora na produção textual, mas sempre tendo em vista que é você a pessoa mais indicada para escolher um tema e a melhor maneira de trabalhá-lo com a sua turma.

A título de ilustração, imagine que, na escola em que você esteja atuando, repentinamente passe a faltar água na rede de abastecimento. A escola precisa tomar providências urgentes para sanar o problema, para não haver comprometimentos mais graves, como suspensão das aulas, contaminação da merenda escolar etc. Não seria esse um momento privilegiado para você e sua turma se embrenharem em diversas atividades de produção textual significativa? Podemos citar algumas:

escrever uma carta coletiva ao Prefeito Municipal pedindo providências; elaborar cartazes de alerta aos demais alunos da escola sobre o problema; confeccionar uma cartilha para procedimentos de racionamento; desenhar um projeto de coleta de águas pluviais para abastecimento dos banheiros; fazer uma pesquisa documentada sobre as razões do desabastecimento; elaborar tirinhas retratando episódios engraçados motivados pela falta d'água na escola etc. Deu para ter uma idéia da abrangência de gêneros e de linguagens envolvidas aí? E não é isso o que esperamos de um indivíduo letrado, isto é, que ele seja capaz de se articular em todas as instâncias de letramento?

Isso tudo parte de um levantamento hipotético nosso para uma situação-problema qualquer, mas pressupomos que você complementaria ou modificaria essa lista com tranqüilidade. Afinal, ao perguntar a seus alunos sobre o que eles esperam da escrita e sobre a utilidade dela em suas vidas, você reunirá elementos bem mais apropriados para trabalhar qualquer tema no contexto específico onde vocês se encontram. Só gostaríamos (sempre, de novo!) de desafiá-la(o) a extrapolar a sua prática para além do livro didático, abraçando efetivamente uma dimensão sócio-histórica, afinal é na interação, nesse caso perpassada pela atividade da escrita, que a crianças se tornam ativas, sociais e históricas, constituindo-se como sujeitos. Você deve concordar que também a linguagem escrita é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais. Também pela escrita o homem se individualiza, humaniza-se, apreende e materializa o mundo das significações, que é construído no processo social e histórico.

ATIVIDADES DE CRIAÇÃO LITERÁRIA – A LUDICIDADE A SERVIÇO DO LETRAMENTO PLENO.

Qualquer pessoa pode aprender a escrever. Escrever se aprende escrevendo e reescrevendo. Para estimular essa atividade, nada melhor do que atrelá-la ao prazer e, para isso, como o “dissemos” anteriormente, o escrever deve ter um sentido, escrever para quem ou para quê. Só assim a escrita será significativa para o aprendiz.

A criação ficcional está diretamente relacionada ao prazer, certo? Além disso, é difícil esquecer o que aprendemos com prazer, não é mesmo?

Ao solicitar a criação de um texto literário, em prosa ou em verso, você, é claro, vai orientar o seu aluno para que ele inclua em sua produção sentimentos de beleza, de sensibilidade artística e de lirismo. Você pode mostrar (ou perguntar sobre) esses elementos no texto “Aventuras molhadas”, ou em um poema qualquer, por exemplo. O simples fato de termos criado uma personagem, uma gota de orvalho com nome e tudo, já pode ser um início de “conversa” sobre dar alma a um ser fictício, você não acha? Outros encaminhamentos podem ser dados nesse sentido. Se a sua proposta for a produção de uma narrativa, é necessário resgatar, junto com as crianças, como se dá o desenvolvimento temporal da trama, o ajuste espacial e as relações de causa e consequência, baseando-se em outros textos orais ou escritos nos quais esses elementos são detectáveis. Você já estudou como isso é feito no capítulo anterior e também no Caderno de Linguagem I.

Um encaminhamento possível poderia se configurar da seguinte forma, para uma turma de 3ª Série, por exemplo...

Retome a leitura do texto “Aventuras molhadas” até o quadro 9 e discuta com os alunos sobre possibilidades de novos finais para a narrativa. Fazendo algumas perguntas, você poderia encaminhar a discussão no sentido de dar um final trágico à história, mas, nem por isso, menos poético, certo?

- O que aconteceria se, no outro dia, não viesse o Dr. Sol, mas uma tremenda enxurrada carregando consigo a Aurora?
- Como seria o fim de Aurora, diluída em um enorme oceano?

As discussões empreendidas poderiam resultar em um texto coletivo, e você funcionaria como escriba público, permitindo uma produção textual da qual todos participariam. Como mediador, você proporia mudanças para adaptar a forma oral dos discursos das crianças ao padrão da língua escrita, chamando a atenção para semelhanças e diferenças entre ambas. Dado o contato diferenciado que pressupomos que seus alunos apresentem com textos narrativos literários, esses momentos de produção conjunta servirão também para suprimir lacunas nas habilidades de escritura que possibilitam uma construção significativa de sentidos nesse tipo de textos, sempre visando a potenciais leitores (interlocutores devidamente identificados) para os textos produzidos.

Já “falamos” que a escritura de qualquer texto se torna significativa se ela for feita com um propósito. E esse propósito não deve se restringir à atribuição de notas (muitas vezes, uma “condenação”) por parte do professor.

Assim, uma maneira de socializar o texto coletivo produzido, dando continuidade à atividade e promovendo melhorias na produção poderia ser:

- solicitar a cópia individual do texto produzido no quadro, justificando a finalidade da atividade, aproveitando para trabalhar aspectos formais de segmentação e estruturação;
- organizar pequenos grupos e fazer encaminhamentos para promover ajustes adicionais que as crianças julgarem necessários após a releitura do texto como um todo, de modo a conferir a ele coerência e coesão (lembrá-los de que o novo final produzido talvez tenha comprometido a lógica interna de outras partes do texto);
- retomar as produções feitas em grupo e encaminhar uma estratégia para escolha do melhor texto produzido, por enquete, aclamação etc.

Dependendo de como você tenha encaminhado a atividade, é de esperar que os alunos se empenhem ao máximo para produzir um texto melhor do que o original recebido. Você já deve ter percebido que os encaminhamentos propostos distinguem-se radicalmente de atividades usuais que chamamos de “redação”, orientada pelo pressuposto de um modelo a ser seguido. Aqui estamos desenvolvendo com você uma proposta de produção textual orientada pelo princípio de que as condições em que essa produção ocorre é que determinam o texto.

EXTRAPOLANDO A ATIVIDADE PARA OUTRAS INSTÂNCIAS DE TEXTUALIZAÇÃO

De posse das duas histórias (a original e a escolhida pela turma), o próximo encaminhamento (após a diagramação com o propósito de colocá-las no mesmo padrão estético, com uma paralela ilustração que poderia ser empreendida também pelos alunos e, talvez, até encaminhada pelo professor de artes) poderia ser a produção de um texto instrucional, que resultaria em uma enquete, a ser realizada com os colegas de outra turma, para avaliar a qualidade dos dois textos e para a escolha do melhor.

Se você trabalhou o texto instrucional em atividades de leitura, poderia resgatar, junto aos alunos, os passos formais e funcionais subjacentes a ele. Pensamos, aqui, no texto sobre a filtração da água, mas pode ser qualquer outro que você achar mais apropriado - talvez o texto que orienta a instalação de uma bóia d'água, de uma bomba hidráulica, ou a troca do elemento filtrante em um filtro doméstico. As crianças têm acesso a esse tipo de textos nas lojas de material de construção ou em casa mesmo.

Essa análise permitiria resgatar quais elementos uma instrução deve, necessariamente, conter. No caso específico, as crianças notariam que as instruções deveriam englobar comandos de: leitura dos dois textos, de análise dos dois finais, de escolha daquele que mais agradou, de justificativa da escolha, de atribuição de uma nota a cada um dos textos etc. Teriam elementos para determinar como encaminhar uma instrução (título, cabeçalho introdutório etc.) e como estruturar uma instrução (organização cronológica coerente dos passos etc.). Acreditamos que não precisamos desenvolver mais as inúmeras possibilidades de trabalho com esse tipo de texto, estimulamos você a “garimpar” aspectos possíveis de serem agregados a nossa proposta.

Você ainda tem fôlego para nos acompanhar nessa caminhada? Então lá vai mais uma possibilidade de complementação do processo por nós vislumbrado.

A continuidade proposta para atividade poderia ser a confecção de um mural que contemplasse o resultado da enquete (com a paralela publicação dos textos literários e dos encaminhamentos feitos), devidamente encabeçado por um chamamento interessante (necessariamente persuasivo, para motivar leitura e discussão adicionais). Não vamos propor aqui um possível título, ele certamente vai emergir a partir das atividades específicas e das discussões empreendidas no grupo.

Os diversos textos até aqui abordados envolvem problemas específicos de estruturação discursiva que não se exaurem na discussão empreendida por nós. Queremos enfatizar que, mesmo em sua diversidade, eles precisam ser coesos e coerentes. Para tanto, devem apresentar as idéias ordenadamente, com escolha apropriada de palavras, visando a um objetivo e levando em conta um destinatário contextualmente significativo. A especificidade de cada texto precisa ser trabalhada em sala de aula, aí se revela o campo de sua atuação, professor(a) como mediador. Para toda atividade de escrita (e de leitura), precisa ser dada uma função significativa. Não nos cansamos de enfatizar isso, sempre de novo!

A LINGUAGEM DA MÍDIA A SERVIÇO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM SÉRIES INICIAIS

A relevância de inclusão da linguagem da mídia em atividades de linguagem nas Séries Iniciais já foi pontuada no Caderno 1a. A multiplicidade potencial de sua aplicação só nos permite um pequeno recorte metodológico aqui. Junto com os seus alunos, certamente você irá descobrir muitas possibilidades de trabalho com esse recurso tão próximo a eles.

Vamos começar com as tirinhas do “Cascão”? Na atividade de leitura proficiente desse tipo de texto? você certamente se articula como mediador, objetivando desenvolver, em seus alunos, a capacidade de decodificação e construção de sentidos. O processo de produção desse tipo de texto por parte dos alunos implica a codificação de elementos que caracterizam uma tira de revistinha ou uma *charge*. O aluno precisa atentar para a sinteticidade da linguagem, para a contribuição significativa da imagem na construção da mininarrativa, para as informações pressupostas e subentendidas e para o elemento lúdico, essencial e caracterizador desse tipo de texto.

Sugerimos um possível encaminhamento...

Tendo em vista a temática da água e o personagem Cascão, com todas as implicações subjacentes à sua “personalidade”, reveladas inclusive pelo seu nome e pela sua aparência, podemos começar atribuindo-lhe uma nova identidade, motivada pela transformação de sua relação com o elemento “água”: ele passa a ser um amante incondicional da água!!!

A fala dos seus alunos, construída na relação com a história e a cultura, vai ser determinante para você na mediação da produção textual, inclusive de uma tira em quadrinhos. Seu aluno só será capaz de expressar, no momento específico da produção textual, as vivências com o personagem Cascão que se processam em sua subjetividade. Quanto mais ricas forem as suas experiências com esse tipo de texto, e com a tira do Cascão em particular, mais elementos você poderá pressupor serem contemplados por ele na confecção de uma tira diante da nova “personalidade” do personagem. É óbvio que irão se revelar aí também doses diferenciadas de talento. Discutidas

as implicações decorrentes da nova caracterização do Cascão, uma primeira tentativa seria a adaptação da tira original a essa nova “realidade”.

Como encaminhamento metodológico, propomos alguns questionamentos possíveis...

- Que ajustes seriam necessários?
- Que ajustes seriam possíveis?
- Tais ajustes poderiam se restringir ao plano lingüístico somente?
- E o elemento lúdico do quadrinho, como poderia ser resgatado?

De posse de uma segunda tirinha, é possível fazer os mesmos questionamentos. Não podemos prever se as respostas seriam as mesmas, imaginamos que não, afinal cada tirinha é construída dentro de um contexto específico, e o autor original também é um ser sócio-histórico, motivado distintamente em cada instanciação discursiva.

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

Antes de darmos um fecho efetivo para esta nossa seção, registramos algumas experiências nossas que têm se revelado interessantes e que talvez contribuam neste processo de construção de novos caminhos para a sua prática em sala de aula.

Começemos por uma sugestão de trabalho com a narrativa. Considerando a importância do conto de fadas no universo infantil, uma proposta que tem atraído a atenção das crianças é a reescritura de contos clássicos, como Chapeuzinho Vermelho, sob uma outra perspectiva, por exemplo: vamos

escrever a história de Chapeuzinho Vermelho em uma versão sertaneja, ou em uma versão “roqueira” ou mesmo convertendo a história para o mundo animal, com personagens desse universo. Você poderá propor alterações, também, com narrativas em geral ou com notícias, mudando, neste caso, o ponto de vista de quem conta. Na história da gotinha, o texto poderia ser narrado pela azaléia ou por uma das nuvens, já fizemos referência a isso no capítulo anterior.

Outra estratégia que “faz sucesso” com as crianças é a invenção de palavras, o que pode ser usado para escrever textos de natureza instrucional. Pedir aos alunos que inventem cada qual uma palavra; em seguida, escolher duas delas por aclamação. Suponhamos que as palavras escolhidas sejam “dobradões” e “portós”. Feita a escolha, propomos que eles escrevam um “Manual para a construção de dobradões com portós importados” – o professor poderá incentivar as crianças a criarem outras palavras ao longo do texto, para dar conta das instruções presentes no manual. Outra possibilidade é, feito isso, produzir um texto de propaganda com o objetivo de comercializar o produto em questão, instrumentalizando os alunos para o trabalho com recursos de persuasão e convencimento.

Podemos, ainda, solicitar às crianças que escrevam uma página de livro perdida. Imaginemos que a página 25 do livro (imaginário) “O dia em que as folhas se revoltaram” se desprende da obra e foi levada pelo vento. Que tal pedir às crianças que escrevam essa página? Ah, você deve lembrar que o texto pode começar sem parágrafo e sem letra maiúscula, como se fosse a continuação da página anterior (e pode terminar dessa mesma forma). Em um trabalho como esse, a ênfase coloca-se no processo de discussão que precede a produção textual, assim como no processo de socialização que a sucede, objetivando valorizar a oralidade e a criatividade das crianças.

A criação de personagens distintos entre si e que, um dia, se encontram, é outra estratégia interessante. Para fazer isso, dividimos as crianças em dois grupos – cada qual cria um personagem, sem conhecer o personagem que está sendo criado pelo outro grupo. Terminada esta etapa inicial, solicitamos aos alunos que escrevam uma história fazendo com que os dois personagens se encontrem em uma situação inusitada, por exemplo, “Kika, a lesminha com febre amarela” divide com “Xuxu, o biscoito contaminado”, um banco no Posto de Saúde chamado “O Portal do Grande Pai” ou o encontra às portas do Paraíso.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Temos certeza de que muitas questões relevantes deixaram de ser abordadas neste espaço limitado que nos foi destinado para discutir com você sobre a escrita. Assim, também as conclusões, nesse ponto, podem ser só parciais.

Para arrematar a nossa proposta, vamos nos apoiar novamente em Magda Becker Soares. Você deve lembrar-se dessa autora quando discutimos as questões do Letramento no Caderno de Linguagem 1c, não é mesmo? Em seu comentário, você perceberá, estão contemplados, embora não especificamente nomeados, os fatores de textualidade que pontuamos ao longo deste texto, como também no Capítulo 4, do Caderno 1b (coerência, coesão, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e intertextualidade).

Qualquer proposta de atividade de linguagem deve, necessariamente, levar em conta que:

[...] ao mesmo tempo em que o aluno deve apropriar-se da escrita como forma de interlocução, como atividade discursiva, o que ocorre basicamente pela criação de situações

tanto quanto possíveis naturais e reais de produção de texto, deve também ser conduzido a várias aprendizagens: ele precisa aprender a distinguir o texto oral do texto escrito, percebendo as especificidades e as peculiaridades deste, precisa aprender a estruturar adequadamente seu texto escrito, atendendo ainda às características de cada gênero, de cada portador de texto, precisa aprender a controlar as possibilidades de apreensão do sentido do texto pelo pretendido leitor (o que dependerá, entre outros fatores, de sua capacidade de prever o nível de conhecimento que esse leitor tem do assunto, previsão que determinará o grau de informatividade que deve dar ao texto, de sua capacidade de prever o conhecimento que tem o leitor do léxico e dos recursos lingüísticos, o que determinará que palavras e recursos utilizar e que palavras e recursos evitar), precisa apropriar-se dos recursos de coesão próprios do texto escrito, precisa aprender as convenções de organização do texto na página etc” (SOARES, 2001, p.64-65).

As estratégias aqui delineadas, antes de servirem como “modelo” a ser seguido, têm como objetivo motivar uma reflexão sua sobre as múltiplas possibilidades de trabalho com a escrita nas Séries Iniciais. Destacamos que, como professor, o seu papel na promoção do letramento pleno de seus alunos é de aperfeiçoar os conhecimentos que eles já adquiriram quando aprenderam a falar. No caso da escrita, suas peculiaridades, conforme destacamos em vários momentos neste Caderno, precisam ser ensinadas, explicitadas para as crianças. Para tanto, é necessário colocá-las

em contato com todo tipo de linguagem escrita, mostrando-lhes as opções de construção textual naquele dado contexto, para que percebam que cada escolha serve para uma determinada função, causando efeitos distintos. Sendo assim, a produção textual não pode acontecer desvinculada da leitura, da análise textual e nem tampouco da gramática... É, sem dúvida, um círculo deliciosamente vicioso esse da linguagem, você não concorda?

ATIVIDADES

Sugestão -Faça essa atividade em grupo, a contribuição de cada membro da equipe certamente tornará o trabalho mais significativo.

1. Agora que você abstraiu que a estrutura do texto e sua tipologia não podem ser concebidos independentemente das situações de produção e das capacidades lingüísticas e cognitivas dos indivíduos envolvidos, propomos a você o planejamento de uma atividade de produção textual sobre o tema aqui abordado (a água). Especifique, em linhas gerais, a metodologia proposta, a série em que você aplicaria a atividade e os objetivos pretendidos. Em outras palavras, “desenhe” uma aula (hipotética ou geral) de produção textual, baseando-se nos conteúdos estudados em nossos Cadernos.

2. Tendo em mãos um livro didático adotado por sua escola, apresente razões para adotar outras atividades de produção textual não contempladas nele.

Comentário:

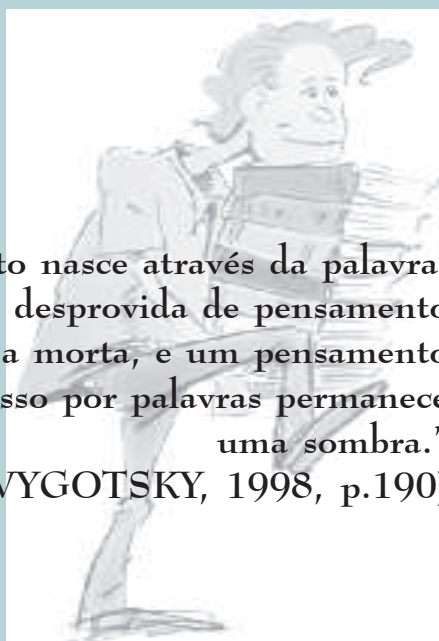
Ao final desta discussão e considerando sua experiência como professor-aluno, julgamos pretencioso qualquer comentário de nossa parte.

CAPÍTULO III

A GRAMÁTICA DO TEXTO EM FAVOR DA LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL

“O pensamento nasce através da palavra.
Uma palavra desprovida de pensamento
é uma coisa morta, e um pensamento
não expresso por palavras permanece
uma sombra.”

(VYGOTSKY, 1998, p.190)



Objetivo Geral

Descrever, metodologicamente, as linhas gerais do trabalho com conhecimentos gramaticais, nas Séries Iniciais, como instrumento para a proficiência em leitura e produção textual.

A GRAMÁTICA NORMATIVA NAS SÉRIES INICIAIS: EQUÍVOCOS MAIS COMUNS E INVERSÃO DE PERSPECTIVAS

Seção 1

Objetivos específicos:

.identificar os tipos mais comuns de problemas com o ensino de gramática normativa em séries de 1^a a 4^a;

.explicar a necessária inversão de perspectiva no trabalho gramatical com as Séries Iniciais – as demandas da abordagem textual, e não um conteúdo programático de gramática explícita previamente traçado, devem determinar a natureza e o grau de detalhamento da abordagem gramatical de 1^a a 4^a séries.

“[...] o ensino normativo de gramática não é um mal em si, mas que tem sido aplicado [...] de maneira prejudicial aos alunos. [...] o estudo de gramática não é um caminho conveniente para desenvolver o desempenho na leitura e na escrita. Outra coisa que a gramática não deveria ser é um instrumento de ensino normativo. Aqui, sua ação tem sido mais do que inútil, tem sido danosa. [...]

Concordo, porém, que é necessário ensinar o português padrão; mas esse ensino (o “ensino normativo” da língua) deve ser atacado com muita cautela e com toda a diplomacia.

Como qualquer material potencialmente explosivo, deve ser manejado com cuidado”
(Mário PERINI, 1998, p. 33-34).

Começemos esta seção com a pergunta: o que é “gramática”? Se você retomar a discussão que realizamos no Caderno de Linguagem 1c, no capítulo 8, seção 3, mais especificamente na página 114, lembrará que há, basicamente, três diferentes acepções de “gramática”: gramática normativa (manual de regras para o uso da língua padrão), gramática descritiva (descrição do funcionamento de uma dada língua, sem regras prescritivas para o uso dessa mesma língua) e gramática internalizada (inferências que os falantes fazem a partir de suas hipóteses acerca do funcionamento da língua e das quais fazem uso em suas manifestações de fala).

Estaremos, aqui, focalizando a gramática normativa, a fim de discutir princípios metodológicos para o trabalho em Séries Iniciais. Antes de começarmos essa discussão, é preciso que, mesmo correndo o risco de simplificação, elenquemos os principais níveis de análise, “definidos pelos vários pontos de vista sob os quais podemos encarar os fenômenos gramaticais” (PERINI, 1998, p. 49). Com base nas discussões de Mário Perini (e acrescentando o nível pragmático), tentemos simplificar essa questão, objetivando dar a você uma idéia geral do universo que os estudos gramaticais normativos envolvem.

- a) Fonética e fonologia: estudam questões relacionadas aos fonemas da língua e à forma como esses fonemas se realizam na fala – o estudo de ditongos, por exemplo, insere-se nesta área;
- b) Morfologia: estuda a associação dos morfemas de uma língua, a forma como as palavras são constituídas e a classificação sob a qual elas são tomadas – classificar, por exemplo, a palavra **casa** como um substantivo;
- c) Sintaxe: estuda as funções que as palavras exercem nas orações e as relações das orações entre si – o estudo de sujeito e o estudo de orações subordinadas, por exemplo, inserem-se neste nível;

- d) Semântica: estuda questões relacionadas à significação e ao sentido – o estudo, por exemplo, de sinonímias insere-se neste nível;
- e) Pragmática: estuda questões relacionadas aos contextos em que os sentidos se estabelecem – estudo dos atos de fala, por exemplo, insere-se aqui.

Feito esse primeiro contato, passemos à discussão específica deste capítulo. Tratar de questões gramaticais pode representar motivo de angústia para muitos de nós, usuários da língua portuguesa, talvez porque tenhamos convivido com regras gramaticais, ao longo dos anos de escolarização, regras cujo sentido nem sempre foi construído por nós.

No currículo programático de escolas de 1º grau, é comum encontrarmos, por exemplo, o estudo do “substantivo” desde a 3ª série até a 8ª série (isso sem mencionarmos o que ocorre no ensino médio), sob a alegação de diferentes graus de aprofundamento. Nossa experiência, no entanto, ensina-nos que, em um bom número de casos, a reiterada inclusão desse conteúdo na seriação escolar não assegura a compreensão efetiva do que seja tal classe gramatical.

Ao que tudo indica, parece ser reduzido o número de usuários da língua portuguesa, escolarizados, que saibam identificar um substantivo, flexionando-o sem problemas na variedade padrão. Imaginemos a seguinte situação: alguém escreveu um aviso sobre a alteração de uma lei salarial e o colocou no mural da sala dos professores. Ocorre que o aviso estava no singular e tratava de um projeto-de-lei específico que seria revisto por um único escrivão. Um colega de trabalho vem até você (que ensina substantivo na 4ª série há vários anos) e solicita sua ajuda para passar o aviso para o plural, justificando tratar-se de mais de um projeto, de mais um escrivão envolvido etc. Você daria conta disso sem problemas?

AVISO

O projeto-de-lei que altera salários será revisto hoje pelo escrivão da comissão parlamentar. Ele está alerta porque descobriu que um caractere foi digitado de forma errada no texto-base e alterou o sentido do conteúdo publicado na lei salarial, o que desencadeou a greve.

Caso você não possa dispensar o dicionário, fique tranqüila(o), essa é uma necessidade que a maioria dos usuários da língua (apesar de terem estudado substantivo por anos a fio!) sentiria diante de situações como essa. Com isso, queremos chamar sua atenção para a diferença existente, na maioria dos casos, entre o fato de o professor ensinar um conteúdo gramatical e o fato de o aluno dominá-lo efetivamente no uso que faz da forma padrão da língua.

Voltemos, porém, à escola... Esse comportamento repetitivo e de funcionalidade questionável, a escola, de modo geral, leva a termo também com a maioria dos itens gramaticais normativos. Em se tratando, ainda, do substantivo, há professores que, nas Séries Iniciais, preocupam-se em ensinar para as crianças que o substantivo pode ser “comum ou próprio”, “concreto ou abstrato” etc. Ao tentar explicitar em que consiste cada uma dessas classificações, o professor, muitas vezes, cria situações difíceis de sustentar. Quando, por exemplo, associa os conceitos de “concretude” e “abstração” à percepção pelos sentidos:

Substantivo concreto é o que a gente pode ver e tocar; substantivo abstrato é o que a gente não pode ver ou tocar.

A partir dessa orientação, é de esperar que as crianças classifiquem, como sendo abstratos, substantivos concretos como “fada” e “Deus”! E isso, não raro, acontece com base no que registram os livros didáticos! Comportamentos assim pouco contribuem para a construção do conhecimento acerca de uma das principais classes gramaticais da língua (cabe ao substantivo a importante tarefa de nominalização) e revelam um ensino centrado na classificação, o que não é principal nesse estudo específico, além de veicularem uma concepção equivocada sobre o assunto.

Tomemos um outro exemplo, ainda sobre o substantivo (o conteúdo mais comum no rol de repetições nos programas escolares): por ocasião do estudo da flexão de gênero, há profissionais que, nas Séries Iniciais, ocupam tempo precioso em classe para ensinar flexões como “substantivo epiceno” - por exemplo, “cobra macho” e “cobra fêmea”. Em conceitos como esse, há uma preocupante confusão entre gênero gramatical e sexo biológico. Saber se a cobra é macho ou fêmea interessa para fins de estudo biológico e não gramatical. Sob o ponto de vista do gênero gramatical, o substantivo “cobra” sempre será feminino, porque o único artigo que aceita na frente é o “a” - “a cobra”.

Há, ainda, o caso clássico do ensino de encontros vocálicos, encontros consonantais e dígrafos, comum nas Séries Iniciais. Muitas vezes, ao trabalharmos com os ditongos, ensinamos a nossos alunos que o ditongo é a união de uma vogal com uma semivogal e vice-versa. Nesse processo, dizemos que as semivogais são o “i” e o “u”. A criança, então, defronta-se com casos como “mão” e “põe” (em palavras escritas), ocasião em que fica difícil perceber a existência de ditongos nasais, porque, na escrita, não há o “u” ou o “i” registrados.

Poderíamos nos estender indefinidamente em exemplos que evidenciam o quanto a forma como ensinamos determinados conteúdos gramaticais é equivocada, mas

Em contrapartida, quando a criança se defronta com palavras como “fui” e “viu”, tem sérias dificuldades para perceber qual é a vogal e qual é a semivogal, afinal, ali só estão presentes o “i” e o “u”, lado a lado. Isso sem falar em situações como “cantam” e “homem”, em que o “m” final, na fala, realiza-se como uma semivogal.

entendemos serem esses exemplos suficientes para alertar você acerca de quão problemática pode ser a abordagem de questões gramaticais sem conhecimento de causa. Como adverte Perini, na citação de entrada desta seção, é preciso cautela com conteúdos “explosivos”.

Se isso por si só é preocupante, mais preocupante ainda é o fazermos nas Séries Iniciais, ocupando um tempo precioso em que poderíamos estar implementando a capacidade de leitura e de escrita de nossos alunos, compromisso primeiro e maior de nosso trabalho com Língua Portuguesa com crianças de 1ª a 4ª séries.

E então? A “essas alturas”, você deve estar concluindo: “bom, não devo ensinar gramática na escola...” Engano seu. Não é essa a nossa proposta. Queremos, aqui, propor a você uma abordagem significativa dos conhecimentos gramaticais que tenha como objetivo potencializar o desempenho das crianças no uso da língua oral e escrita. Vygostky (1998, p.126) focaliza esse papel instrumental da gramática a serviço da potencialização da *performance* no uso da língua.

A criança domina, de fato, a gramática de sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural [...] A criança usará o tempo verbal correto em uma frase, mas não saberá declinar ou conjugar uma palavra quando isso lhe for pedido. [...] mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente. [...] A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado da fala.

A partir disso, concluímos que saber o que é um substantivo, por exemplo, e qual a sua função no universo da linguagem é fundamental se isso acontecer em um contexto significativo que tenha como objetivo melhorar o desempenho das crianças no uso da língua. Um exemplo rápido: no Caderno de Linguagem 1b, capítulo 4, página 85, há um texto de Ricardo Ramos chamado “Circuito Fechado”, cujos sentidos constroem-se quase que inteiramente com o uso de substantivos, evidenciando o grande potencial de nominalização dessa classe gramatical.

Pensando em nosso processo de estudo sobre a água e tendo supostamente articulado esse estudo com um conteúdo sobre higiene pessoal, poderíamos criar, com as crianças, um texto sobre a nossa rotina de higiene pessoal, texto construído prioritariamente com substantivos... O texto poderia ficar mais ou menos assim...(Os destaques serão explicados a seguir.)

Não perca de vista a idéia do “professor escriba” para a 1ª série – discutida no Caderno de Alfabetização – nem a idéia de ludicidade na produção textual – discutida no capítulo anterior!

DIA FRESQUINHO E LIMPINHO

Manhã: preguiça; pia, água, creme dental, escova, espuma, bochecho, cuspida, enxágüe; alívio, gostinho bom, hálito perfumado.

Meio-dia: fome; água, mãos, sabonete, toalha; almoço; água, fio dental, creme dental, escova, espuma, bochecho, cuspida.

Tardinha: cansaço; chuveiro, água quentinha, corpo, sabonete, esponja de banho, esfregação (*pra cima e pra baixo*), xampu cheiroso, água, toalha felpuda; cheirinho bom.

Noite: jantar; soninho; água, mãos, fio dental, creme dental, escova, espuma, bochecho; água, soninho (muito grande), sonho e sonho *com* anjinhos...

Nesse caso, não esqueça, a ordem em que os substantivos estão colocados é crucial!

O texto foi construído prioritariamente com **substantivos**. Há alguns adjetivos (sublinhados), algumas preposições (em itálico), algumas conjunções (em negrito) e expressões adverbiais (entre parênteses). O restante são substantivos. Em um trabalho assim, você obviamente não falaria em “substantivos”, mas chamaria a atenção para palavras que dão nome a tudo o que existe, ou seja, tudo tem nome (se não tem, a gente cria) e cabe a um tipo de palavra nominalizar o “mundo”, essas palavras são substantivos.

Com isso, queremos “dizer” a você que o que menos importa é o termo “substantivo”; é fundamental que a criança perceba a existência de um tipo de palavra com a função de dar nome a tudo o que existe. Você poderia, entre outras possíveis atividades, inventar algumas “coisas”, com as crianças, por exemplo, um tipo de escova dental que conjugasse fio dental e creme dental e, depois de imaginar essa engenhoca, desenhá-la com as crianças, criá-la com sucata etc., poderia inventar um substantivo que a nominalizasse, afinal tudo que há no mundo tem de ter um **nome**. Se não tiver, é preciso criar...

O que fazemos com a criança assim que nasce? Não escolhemos um nome para ela?

O importante é exercitar a função do substantivo, usando-o efetivamente para produzir textos, para interagir com o mundo. Lidando com os substantivos de modo produtivo, a criança vai aprender, por exemplo, que as pessoas, os lugares etc. precisam ser nominalizados com substantivos próprios, escritos com inicial maiúscula, além do que, em suas histórias, quando quiser se referir a muitos pássaros juntos, por exemplo, precisará usar um substantivo coletivo - “bando”, para veicular, de forma clara, o sentido que deseja.

Assim, é a atividade de leitura e de escrita que determina os itens gramaticais a serem abordados e não o contrário. Quantas vezes, nós escolhemos os textos com os quais vamos trabalhar em sala de aula pensando no tipo de conteúdo

gramatical que temos de dar conta conforme nosso programa de ensino! Os livros didáticos são campeões em fazer isso! Precisamos reverter comportamentos dessa natureza e, na próxima seção, discutiremos possíveis caminhos para tal.

Para saber mais...

Leia: NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

Trata-se de uma obra que apresenta pesquisa realizada com professores de 1º e 2º graus sobre trabalho com gramática, incluindo o uso do livro didático. A autora discute a impropriedade de determinadas posturas docentes, assim como impropriedades de determinados postulados da gramática tradicional.

ATIVIDADE

1. Tome o currículo de sua escola, no que diz respeito aos conteúdos programáticos das Séries Iniciais, e observe:

- a) que itens de gramática normativa estão ali relacionados para trabalho de 1ª a 4ª séries;
- b) quais dentre esses itens repetem-se até as séries finais do 1º grau.

2. Explique o que você entendeu por “inversão de perspectiva” no trabalho gramatical com Séries Iniciais.

Comentário

Com relação à primeira questão, você deve ter encontrado itens envolvendo as dez classes gramaticais, principalmente o substantivo, o verbo, o adjetivo e o artigo, assim como itens envolvendo regras de acentuação gráfica, teorias sobre a tonicidade das sílabas (oxítone, paroxítone etc.) fonemas, encontros vocálicos etc. Algumas escolas chegam ao extremo de incluir, nas Séries Iniciais, noções de sintaxe, como o estudo do sujeito e do predicado. Esperamos, francamente, que a sua escola não esteja nesse grupo.

Com relação à segunda questão, você deve ter pontuado que “inversão de perspectivas” em se tratando do ensino gramatical significa colocar a gramática normativa a serviço das atividades de leitura e escrita, ou seja, por ocasião das atividades de linguagem, focalizar itens gramaticais que sejam importantes para a construção dos sentidos do que é lido e para a produção de textos coerentes e coesos, esse processo será objeto de nossa descrição na próxima seção deste capítulo.

A GRAMÁTICA NORMATIVA A SERVIÇO DA PROFICIÊNCIA EM LEITURA E ESCRITA: ALGUNS CAMINHOS POSSÍVEIS.

Seção 2

Objetivos específicos:

- .reconhecer os estudos normativo-gramaticais como recursos para potencializar a proficiência dos alunos em leitura e produção textual;
- .descrever possíveis estratégias de trabalho para tal.

“A principal condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de signos que não tem significado em si [...] o que se escreve [...] funciona como um suporte para a memória e a transmissão de idéias e conceitos”
(KOHL de OLIVEIRA, 2001, p. 68).

Discutimos, na seção anterior, alguns dos muitos equívocos cometidos no ensino da gramática normativa, assim como refletimos acerca da necessidade de colocarmos os estudos gramaticais normativos a serviço da proficiência em leitura e escrita. Tendo essas considerações como premissa, ao longo desta seção, descreveremos possíveis caminhos para operacionalizar as posturas aqui defendidas.

Para tanto, vamos fundamentar as nossas propostas nos textos organizados e/ou selecionados para este Caderno Pedagógico. Trata-se, na verdade, de sugerir caminhos, o que, aliado à sua experiência docente e a todas as discussões empreendidas ao longo dos Cadernos Pedagógicos de Linguagem 1a, 1b e 1c, deverá desencadear mudanças no seu trabalho em classe.

No conjunto textual que selecionamos para este Caderno Pedagógico, há dois textos escritos em linguagens artísticas. Começamos pela narrativa, isso significa que você deve tê-la em mãos para acompanhar a nossa discussão. Já fizemos a leitura e a análise textual desta narrativa em capítulo anterior, agora, abordaremos conhecimentos gramaticais que poderão contribuir para que nossos alunos construam os sentidos do texto com autonomia e criticidade, preparando-se para outras leituras similares.

Uma das características formais mais importantes da narrativa é a linearidade temporal do enredo – a história tem início, meio e fim - marcada no texto por categorias de tempo bastante específicas. Assim, ao invés de nos preocuparmos com o ensino clássico do advérbio, com regras complexas e áridas, podemos muito bem colocar tal estudo a serviço da observação da linearidade temporal da narrativa, criando, por exemplo, questões que destaquem o encadeamento das expressões de temporalidade: no quadro 1, há a expressão “era uma vez”, que situa a narrativa em algum lugar de um tempo passado, anunciando, também, ao leitor, tratar-se de uma história de ficção (o que não é tempo, mas marcação estrutural do texto, situando-o em um determinado gênero).

A expressão “era uma vez” pode ser articulada com as demais expressões que asseguram a linearidade temporal da narrativa: a expressão “um dia”, ainda no quadro 1, a expressão “naquele momento” que aparece nos quadros 4 e 7, as expressões

“mais tarde”, “finalmente” e “já”, todas no quadro 10. Chamar a atenção da criança para essa articulação temporal, marcada por categorias adverbiais específicas, é uma forma de ajudá-la a perceber que, quando contamos uma história, há uma seqüência: os fatos começam, ascendem até um momento principal e se encaminham para o desfecho.

E como você poderia organizar uma questão sobre isso? Talvez algo como:

Pinte (você pode fazer esse encaminhamento oralmente):

- a) de verde a expressão que mostra quando a historinha começou;
- b) de vermelho a expressão que mostra o momento em que Aurora começou a agir;
- c) de azul a expressão que mostra quando o Dr. Sol começou a fazer seu trabalho na terra;
- d) de amarelo a expressão que mostra que São Pedro podia entregar o seu trabalho para o Criador, ou seja, que a história havia terminado.

Com crianças maiores, podemos, ainda, trabalhar outro aspecto de temporalidade bastante interessante da narrativa, presente no uso dos verbos. Se você observar com cuidado, perceberá que, quando usamos o pretérito perfeito, a narrativa “anda”, ou seja, fatos acontecem, mas quando usamos o pretérito imperfeito, a narrativa “pára”, há descrição de personagens, espaços ou situações. Veja:

Ela (Aurora) nasceu em uma linda manhã de primavera [...] abriu os olhos e falou...

Observe que os três verbos sublinhados estão no pretérito perfeito e fazem a narrativa “andar”, ou seja, fatos acontecem. Agora veja:

Dona Relva, que era veterana em receber gotinhas de orvalho...

Aqui, o verbo “era” está no pretérito imperfeito, que é o tempo da descrição. Usamos verbos nesse tempo verbal para “fotografar” personagens, espaços e situações. Na narrativa “Aventuras Molhadas”, predominam os verbos no pretérito perfeito e você sabe o que isso significa? Significa que se trata de uma historinha com muitas ações, com muitos fatos, sem grandes descrições. E, em se tratando de crianças, isso é fundamental para prender a atenção.

Você poderia explorar essa categoria gramatical solicitando às crianças, por exemplo, que circulassem algumas das principais ações que acontecem em cada quadro, desenhando-as posteriormente e formando um belo mural. Aqui, provavelmente, as crianças não se limitariam aos verbos, uma vez que indicar ações não é exclusividade dessa categoria gramatical, mas seguramente verbos no pretérito perfeito estariam em evidência em um exercício como esse.

Outro aspecto gramatical bastante importante nas narrativas é a adjetivação, quando qualificamos personagens, espaços, situações etc. Esse é um ponto forte da narrativa “Aventuras Molhadas”. Você poderia criar inúmeras questões chamando a atenção das crianças para as expressões qualificadoras presentes no texto, e mais, chamando a atenção para uma das principais relações gramaticais existentes na língua, a relação entre substantivo (nominaliza) e adjetivo (qualifica o nome). Veja uma possível questão...

Observe o texto com cuidado, encontre todas as palavras a seguir e, depois, ligue as duas colunas:

aventuras	cor-de-rosa
manhã	molhadas
azaléia	prateada
gotinha	de orvalho
sensação	risonha
coisa	linda
luz	quentinha

Agora, invente palavras para fazerem par com as palavras da coluna da direita e invente “qualidades” para fazerem par com as palavras da coluna da esquerda, fazendo as mudanças no texto e observando os resultados. Ah, as palavras precisam ser inventadas, ou seja, não podem ser palavras que já existem. (Observe que, provavelmente, as crianças seguirão padrões morfológicos de substantivos, no primeiro caso, e de adjetivos, no segundo caso.)

Outra possibilidade: pedir às crianças que retirem do texto todas as palavras que atribuem qualidades positivas ou negativas a outras palavras e leiam o texto para ver como fica, ou que invertam tais qualidades, quando há qualidades positivas, coloquem qualidades negativas e vice-versa. (Um exemplo: “Era uma vez uma....Ela nasceu em uma terrível manhã de Primavera, sobre uma azaléia velhíssima...”) Isso não precisa ser feito em todo o texto, pode acontecer em apenas um dos quadros, por exemplo e irá potencializar a habilidade das crianças para adjetivar. (Além de possibilitar algumas gargalhadas e desenvolver a criatividade.)

Poderíamos destacar inúmeros aspectos de natureza gramatical cujo trabalho potencializaria as habilidades de leitura e de escrita das crianças, mas isso demandaria muito espaço e não queremos apresentar a você novamente três Cadernos! Então, vamos a um último exemplo. Nas narrativas infantis, e nesta especialmente, a flexão de grau assume uma significação bastante interessante e que merece ser explorada. A personagem principal, por exemplo, é colocada no diminutivo “gotinha”, assim como o são os atributos da personagem principal e de outras personagens da história: “fresquinha”, “cheinha”, “quentinha”, ou, ainda, “calorzinho”, “olhinhos”. A opção por diminutivos tem uma significação expressiva no texto, e isso precisa ser discutido com as crianças: para elas, quais seriam as diferenças de significado se, no lugar desses diminutivos, houvesse palavras no grau normal ou no aumentativo? Por que os diminutivos? Como sabemos que são diminutivos? Quais as marcas do aumentativo e do diminutivo e qual a função dessa mudança de grau na historinha?

Com relação aos aumentativos, o mesmo vale: por que Dona “Nuvona” Branca e Dona “Nuvona” Preta? Por que as nuvens estão no aumentativo e a gota está no diminutivo? Que significados estão ali implicitados? Poderíamos criar várias questões orais ou escritas para explorar isso.

Ah, não podemos terminar essa discussão sem chamar a atenção para o discurso direto, que predomina no texto, ocasião em que os verbos vão para o presente. Ensinar as crianças a lidar com as mudanças de discurso direto para indireto e com as mudanças verbais ali implicadas é dever do professor de 4ª série!

O enfoque no discurso direto poderia ser trabalhado também no poema “Na fonte”, aliás, é exatamente na opção por esse recurso que parece residir a ludicidade do poema. Com relação aos poemas, porém, sugerimos maior cautela,

afinal eles têm uma magia tal que qualquer trabalho gramatical que se coloque a seu serviço precisa ser muito sutil e cuidadoso. Sugerimos, nesses casos, sobretudo para 1ª e 2ª séries, o foco nas rimas, afinal elas ajudam a desenvolver a consciência acerca dos sons da língua e favorecem o domínio de padrões de escrita. O fato de as rimas estarem normalmente no final dos versos e envolverem padrões silábicos e de sonoridade é um traço que contribui para que crianças pequenas desenvolvam com ludicidade o domínio dos sons da língua, o que favorece o aprendizado da leitura e da escrita.

Prossigamos, agora, tomando textos com a linguagem das especialidades e iniciando com “Como filtrar a água”, texto que você deve tomar em mãos para acompanhar esta reflexão. Este texto, como já “dissemos” anteriormente, é informacional, de natureza instrucional-pedagógica. Para dar conta de veicular a informação passo-a-passo, textos como esses apresentam particularidades no uso dos verbos – normalmente cada etapa começa com um verbo no infinitivo (cortar, virar...) ou, como neste caso, no imperativo (corte, vire...), objetivando, entre outros comportamentos, manter a objetividade da informação.

Você pode explorar isso em questões que solicitem às crianças marcar com cores diferentes os verbos ou substituir o infinitivo (quando terminam em -ar, -er ou -ir) pelo imperativo (dar uma ordem ao leitor). Você naturalmente não precisa fazer alusão ao nome dos modos, dos tempos e das formas verbais, pode encaminhar o trabalho explicando o significado disso...

Vamos pintar de azul, no item 3, as palavras que indicam o que devemos fazer e, depois, vamos transformá-las em uma ordem ao leitor. (Em vez de “tentar melhorar”, os alunos deverão escrever “melhore”).

Neste texto em particular, as preposições essenciais (a, ante, até, após, com, contra, de, desde, em, entre, para, por, perante, sem, sob, sobre, trás) assumem um importante papel, orientando o leitor. Veja, por exemplo, como a alternância das preposições associada às expressões “cima” e “baixo” é altamente informativa para o leitor: corte a parte de cima; uns 8 a 10 cm abaixo; vire para baixo; coloque por cima. Isso poderia ser explorado em uma questão que envolvesse, por exemplo, o desenho. Há inúmeras outras questões passíveis de abordagem aqui, mas sigamos, em nome da brevidade.

Quanto ao texto, também informativo, “Ciclo da água”, é perfeito para o trabalho com os substantivos, afinal ele se constrói basicamente através da associação entre ícones e substantivos. Aqui, além de explorar o substantivo como classe, poderíamos explorar sua constituição morfológica, em questões como:

1. Observe o quadro a seguir e copie, do texto, as palavras que correspondem a cada coluna (Professor: o foco é o destaque a padrões morfológicos dos substantivos.)

Palavra(s) terminada(s) em -ção	Palavra(s) terminada(s) em -ada

2. Agora, vamos listar outras palavras que terminem com –ção ou em -ada. Ah, vamos observar que essas palavras dão nome a “coisas” do mundo...

3. Muito bem, vamos, agora, inventar palavras terminadas em –ção ou em –ada, desenhando “coisas” do mundo real ou imaginário às quais as palavras inventadas poderiam se referir.

Prossigamos com a nossa discussão, agora focalizando alguns dos textos de mídia. Começemos pela primeira tira do Cascão. Nos quadrinhos, de um modo geral, a pontuação revela-se um aspecto que merece um trabalho específico sob o ponto de vista gramatical. Nesta tira, temos a fala do Cebolinha iniciando com uma interjeição “ué”, seguida do vocativo “Cascão”. Essa é uma estrutura clássica para uso de vírgula após a interjeição (poderia ser um “oi” ou qualquer outra saudação) e uso de ponto de exclamação após o vocativo (o nome de quem encontramos). Isso pode converter-se em uma questão de trabalho.

Os pontos de interrogação e de exclamação são uma constante nas tiras e merecem o olhar do professor, afinal esses textos trabalham com o discurso direto sem narrador e, para tornar a fala compatível com as expressões faciais e corporais dos personagens (a linguagem é escrita e não há entonação), o uso desses pontos é um recurso muito importante. Aqui, você pode explorar a oralidade das crianças, fazendo com que dêem a devida curva entonacional às frases marcadas por esses dois pontos em especial, assim como pode sistematizar e generalizar as regras para o uso desses pontos.

Antes de passarmos para a propaganda, permita-nos uma sugestão. Na primeira tira, Cascão usa o verbo estar de modo informal, o que é típico da fala. Você poderia chamar a atenção das crianças em uma questão que fizesse a conversão dessa forma para a flexão padrão, discutindo as alterações que isso provocaria na **situação** de interação entre os personagens.

Tomemos a propaganda “Liquidação Molhada!”. Poderíamos explorar a presença dos verbos no imperativo, recurso comum à publicidade e, neste caso, presente em “corra”. Outro recurso gramatical importante na propaganda é o uso do substantivo. Isso poderia ser trabalhado em uma questão como:

Lembra a discussão sobre “situacionalidade” veiculada no capítulo 4 do Caderno 1b? Que tal retomá-la?

Na propaganda, há seis produtos em liquidação. Cada produto tem um nome. Vamos montar um novo texto usando, ao invés do nome, o desenho desses produtos. (Enfoque à nominalização.)

A importância do substantivo na propaganda pode, ainda, ser explorada, pedindo às crianças que encontrem propagandas de jornais e revistas e recortem as palavras que nominalizam os produtos anunciados, associando-as com imagens em murais pela escola. Outra categoria gramatical importante, tanto na propaganda, quanto nos anúncios classificados, é o advérbio. A idéia de lugar é fundamental para que os interessados saibam para aonde se dirigir...

Na propaganda “Liquidação Molhada!”, há a indicação exata do lugar onde comprar os produtos anunciados:

- a) copie todas as palavras e expressões que indicam ao leitor que lugar é esse;
- b) substitua as palavras e expressões que você copiou pelo desenho de um mapa com a indicação do local;
- c) encontre outras propagandas, recorte-as e faça um círculo em torno de todas as palavras ou expressões que indicam lugar;
- d) agora responda: qual é a importância dessas palavras em textos como esses?

Tomemos, finalmente, a manchete “Enxurradas assustam grandes cidades”. Uma característica das manchetes é a ausência de palavras que funcionam como elos de coesão gramatical, principalmente a ausência de artigos e preposições.

Isso decorre da necessidade de síntese das manchetes, o que faz com que prevaleçam categorias nocionais como os substantivos, os verbos, os adjetivos e um grupo de advérbios. Poderíamos, em textos assim, chamar a atenção das crianças para a ausência desses elementos, fazendo-as os incluírem no texto.

Nesta manchete, parece que estão faltando algumas palavras, não é verdade?

- a) O que está faltando?
- b) Vamos reescrevê-la colocando essas palavras.
- c) Houve mudanças de sentido? Quais?
- d) Vamos procurar outras manchetes e ver o que falta?
- e) Que tal convidarmos alguém ligado ao jornalismo para nos dizer por que as manchetes são escritas assim?

Aqui, o professor poderia explorar as diferenças de uso entre os artigos definidos e os indefinidos, além de chamar a atenção para as diferenças de grau nocional entre as palavras: há palavra “carregadinhas de sentido” (como os substantivos), há palavras que se encarregam de “abrir caminhos” para tais palavras “carregadinhas de sentido” (como os artigos), assim como há palavras encarregadas de “amarrar idéias expressas por outras palavras” (como as preposições, as conjunções). Refletir sobre isso através de questões é trabalhar diferentes classes gramaticais de modo funcional.

Antes de concluir, precisamos chamar a atenção para uma classe gramatical muito importante e que merece um espaço especial nessa discussão: os pronomes que, como o próprio nome já anuncia, estão a serviço do substantivo (pró+nome). Usemos o anúncio classificado (“Procuram-se...”) para fazer isso...

Existem palavras que aparecem no texto para “lembrar” outras palavras que já foram escritas. Veja as palavras “elas” e “as” (encontrar) e aponte a que palavra, já escrita, ambas se referem.

Olhando o anúncio, aponte a quem as duas palavras a seguir se referem e explique como você encontrou a resposta:

{ “Quem” refere-se a

“Você” refere-se a.....

Justificativa da resposta:

Esta é uma discussão apaixonante e poderíamos nos estender indefinidamente em possíveis questões a serem abordadas nos textos que escolhemos para este Caderno. É necessário, porém, que paremos por aqui, mas você não precisa colocar um ponto final nesta discussão! Prossiga explorando esses e outros tantos textos pelos quais você e seus alunos se apaixonarem e, em se tratando do enfoque deste capítulo, o faça pensando em como os estudos gramaticais podem contribuir para que as crianças se tornem leitores e produtores de texto proficientes, afinal desejamos que, por exemplo, o substantivo, para eles, seja uma forma de nominalizar o mundo que estão descobrindo, de modo crítico e criativo, para o que pouco importa classificar Deus como concreto ou abstrato.

Para saber mais...

Leia: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da Norma**.

São Paulo: Loyola, 2002.

Trata-se de um livro que, reunindo textos de diversos estudiosos, promove um debate sobre temas importantes na área da linguagem, envolvendo a reflexões sobre o papel da gramática na escola.

ATIVIDADE

Escolha (se possível com seus alunos) um texto de linguagem literária, um texto de linguagem de especialidade e um texto de mídia sobre um mesmo eixo temático. Analise cada qual dos textos, observando em que eles se destacam sob o ponto de vista gramatical (o que prevalece: os substantivos, os verbos, os adjetivos, a pontuação, as estruturas subordinadas ...?) e organize uma questão para cada qual dos textos. Discuta os resultados com seus colegas, no encontro tutorial.

Comentário

Como os objetivos desta seção eram reconhecer os estudos gramaticais como possibilidades de melhorar a *performance* das crianças na leitura e da produção textual e discutir estratégias através das quais seria possível fazer isso, julgamos como procedente você colocar em prática esses objetivos, o que, entendemos, fica facilitado após a discussão da seção. A resposta a essa questão depende das escolhas textuais que você fizer com seus alunos. Nós estaremos à sua disposição, através dos mediadores existentes, para “trocar idéias” sobre as questões que você organizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E então, como foi o seu percurso de estudo até aqui? Esperamos que este Caderno tenha contribuído para a construção de novos caminhos no universo de sua prática pedagógica. Socializamos com você o nosso ponto de vista acerca do trabalho com a Linguagem nas Séries Iniciais, registrando algumas de nossas experiências com leitura, análise e produção textual e gramática do texto.

Optamos por manter uma discussão de natureza mais aplicada, tendo em vista que as discussões teóricas já foram largamente registradas nos três Cadernos de Conteúdos e Metodologias da Linguagem I.

Registramos, no entanto, ao longo de nossa discussão, que a sua vivência é fator fundamental na construção de possíveis novos caminhos. O nosso objetivo é “dialogar” com você, em um processo de intercâmbio de experiências, delegando-lhe a responsabilidade efetiva por apropriar-se de novas formas de lidar com a linguagem junto a seus alunos visando à formação de leitores e produtores de texto proficientes.

Empenhamo-nos por defender a necessidade de conferir ao trabalho com o texto – leitura, análise, produção e abordagem gramatical – uma dimensão contemporânea e crítica, sem perder de vista a criatividade, o ludismo e o prazer. Isso porque estamos lidando com crianças e, para trabalhar em favor de sua proficiência em leitura e escrita, é fundamental que lancemos mão da linguagem da fantasia e o façamos considerando o momento sócio-histórico em que todos estamos inseridos.

Esperamos ter conseguido registrar aqui a nossa vontade de ver as aulas de Linguagem transformadas em momentos pedagógicos capazes de fazer com que os olhos das crianças brilhem, acordando vontades, talvez adormecidas, de mergulhar intensamente no mundo da oralidade, da leitura e da escrita, enfim, no mundo da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. O prazer da leitura. **Páginas abertas**. São Paulo: Paulus, [s.d.].
- CORREIA, J., SPINILLO, A., LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem**: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.
- FAVARETTO, C.F. In: DIETZSCH, M. J. M (Org.) **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 1999.
- FELDMAN, C. **Maçã do humor**. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1992.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOHL DE OLIVEIRA, M. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 2001.
- KOCH, I., TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência - notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.
- HOLANDA, A. B. **Novo Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- MAGOSSÍ, L. R. e BONACELLA, P. H. **Poluição das águas**. São Paulo: Editora Moderna, 1990.
- MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**. Coesão e coerência. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1998.
- SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.
- SOUZA, M. **Cascão**, n. 298. Rio de Janeiro: Globo, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALPOLE, B. **Ciência divertida**. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

ANEXOS

Texto 1

1

Era uma vez uma gota de orvalho chamada Aurora. Ela nasceu em uma linda manhã de Primavera, sobre uma azaléia novinha em folha. A gotinha, brilhante e fresquinha, abriu os olhos e falou:

-Puxa! Que lindo lençol de cetim cor-de-rosa é este? E começou a se espreguiçar todinha.

A flor de azaléia, cheinha de cócegas provocadas pelos movimentos da gota de orvalho sobre suas pétalas, começou a rir muito e a se contorcer pra lá e pra cá. Aurora, então, foi escorregando, escorregando e....

-Oooopa!!! O que está aconteceeeennndooooo???

2

Ploft! A gotinha de orvalho caiu de bunda sobre uma folha de relva toda molhada.

-Hei, onde estou? O que houve?

D. Relva, que era veterana em receber gotinhas de orvalho caídas da azaléia risonha, deu um amplo sorriso e disse:

-Calma, Aurora! Este é somente o início da sua aventura por aqui.

-Aventura? Que aventura?

D. Relva, paciente como ela só, explicou:

-Acontece que você é uma gota de orvalho, é filha do Sr. Sereno da Noite. Isso significa que, assim que o Dr. Sol bater por aqui, você..

3

Aurora, de olhões arregalados, não deixou D. Relva terminar de falar...

- Eu o quê? Tô começando a ficar nervosa...Quem é esse Dr. Sol?... Ai, como você é molhada e espinhenta! Quero voltar para aquela coisa cor-de-rosa e risonha lá de cima.

-Impossível, você não poderá voltar para a azaléia, principalmente porque o Dr. Sol vai levar você daqui a pouquinho...

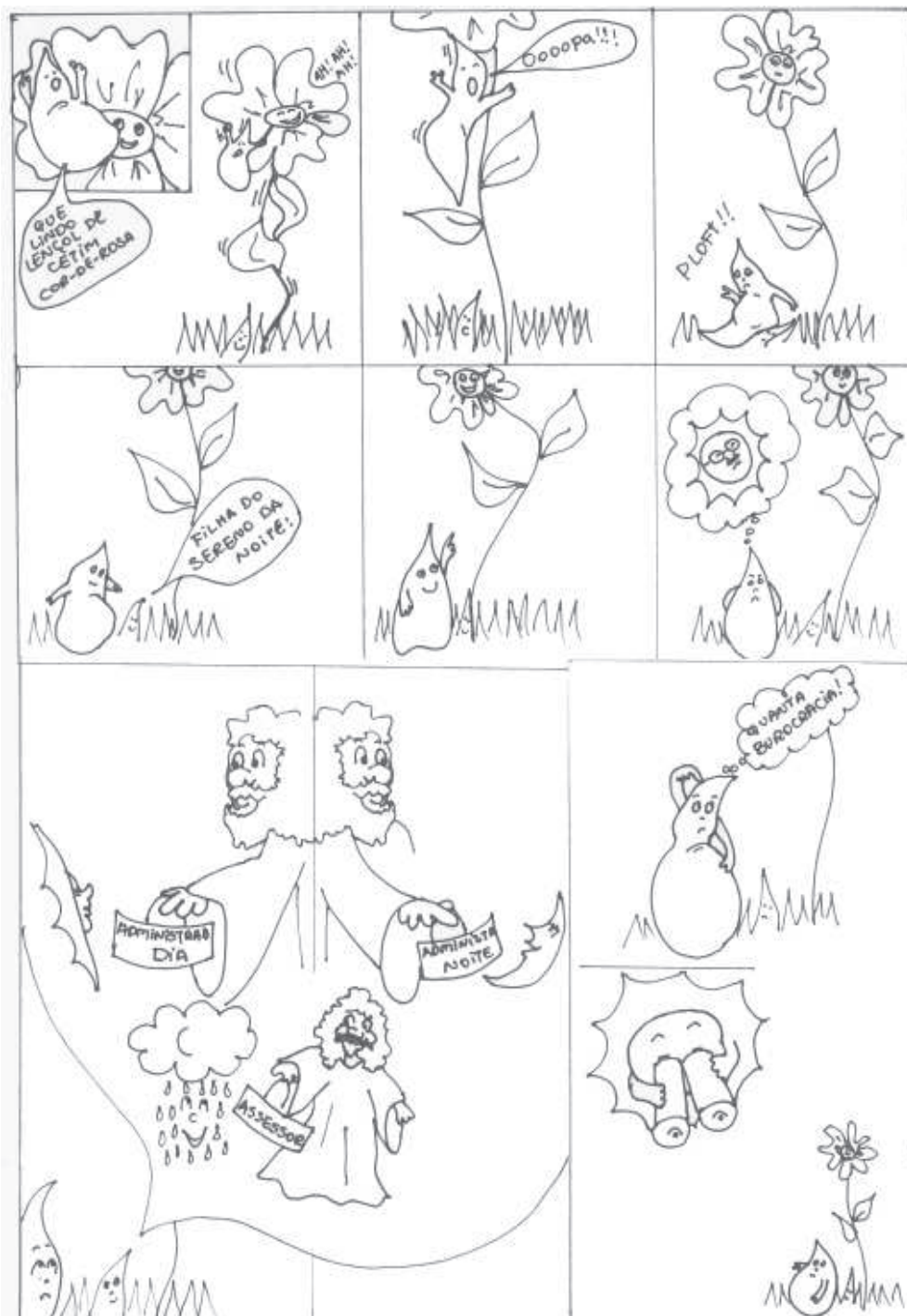
- Eu não sei quem é o Dr. Sol, mas já não gosto dele! Pensando bem, você não é tão espinhenta assim, eu posso até me acostumar por aqui mesmo...

4

- Você ainda não entendeu. O Dr. Sol é o nosso administrador. São Pedro o nomeou para o Departamento do Dia. A Dra. Chuva é assessora do Dr. Sol, mas ela auxilia também a Dra. Lua, administradora do Departamento da Noite.

- Nossa, quanta burocracia! Mas o que essa gente importante vai fazer comigo? Ai, ai, ai, ai...não tô gostando nada disso...

Nesse momento, o Dr. Sol, que vinha, devagarinho, inspecionando cada pedaço do jardim, botou seus raios sobre D. Relva e....



5

-Ui, que sensação quentinha....O que está acontecendo comigo? Nossa, parece que estou subindo... ..

Dr. Sol, ouvindo a voz de Aurora, disse-lhe:

-E então? Era você que estava com medo de mim? Estou apenas levando você para uma linda viagem!

Aurora olhou para baixo e viu que D. Relva estava lá longe e aproveitava a visita da comadre Brisa da Manhã para acenar para Aurora... Ela dizia:

-Até breve, amiguinha!

-Até breve? O que será que ela quer dizer com isso? Hei, Dr. Sol, onde estou? Por que estou sentindo esse calorzinho engraçado?

-Você está subindo para o céu, está evaporando...

-Eva...o quê? Meu Deus! Que enorme algodão é este aqui....

6

A gotinha de orvalho, todinha evaporada, não conseguiu terminar a pergunta. Entrou bem no meio da barriga de D. Nuvona Branca, que desfilava pachorrenta pelo céu...

-Dr. Sol! Dr. Sol! Socorro! Onde está o senhor??

D. Nuvona Branca, acostumada com a gritaria das gotinhas de orvalho que evaporam todo o dia, falou com uma vozinha fininha, fininha...

-Acomode-se aí, Aurora e conheça as outras gotinhas de orvalho que evaporaram hoje...Ihhh, faça isso logo, porque a D. Nuvona Preta está chegando logo ali, brava como ela só!

7

Neste momento, Aurora ouviu um barulhão danado e viu muitas faíscas pululando por todo o lado.

-O que é isso? Por que aquela nuvem preta ali está tão brava?

- Ela está cheia de energia negativa e, o pior, nós vamos bater nela....- D. Nuvona Branca estava ficando cinzinha, cinzinha, então...Poimmm! As duas nuvens bateram de frente, uma na outra! E roncavam tanto, soltando faíscas de todo o tipo. Estavam na maior briga!

-Meu Deus! Que escuridão! Onde está o Dr. Sol? O dia ficou tão preto!

- Aurora, segure-se aí, agora quem está no comando sou eu! – Era a voz da Dra. Chuva, que começava a administrar uma enorme enxurrada que caía sobre o jardim.

8

- Ei, o que está acontecendo? Estou me sentindo mais gorda e molhada? Ai, estou caindoooooo.....

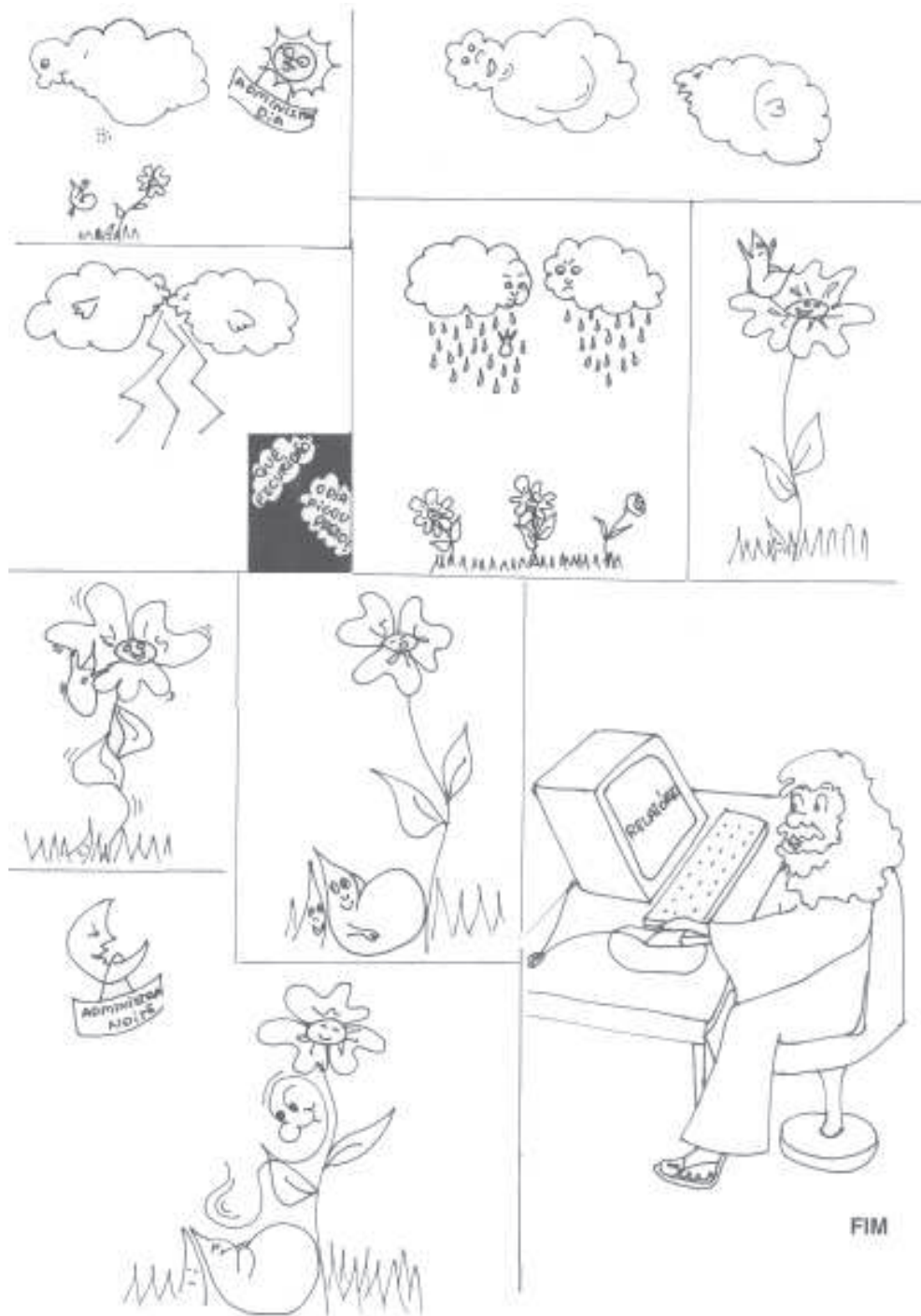
Quando Aurora abriu os olhos, adivinhe onde ela estava? Estatelada nas pétalas cor-de-rosa da azaléia do jardim.

-Conheço este lençol cor-de-rosa de algum lugar....

-Ai, que cócegas!! Vou espirrar....Atchimmmmmm!

D. Azaléia espirrou e lá se foi novamente Aurora para o chão e....

-Viu, eu disse para você "até breve"! Aqui as coisas são assim, vocês, gotinhas descem e sobem todo o tempo....A vida de vocês é muito emocionante! – D. Relva esperava Aurora com um sorriso.



FIM

9

-Puxa, D. Relva. Se a senhora soubesse todas as aventuras que vivi hoje!

-Aurora, a noite está chegando, aproveite para descansar, porque amanhã, quando o Dr. Sol vier fazer sua inspeção no jardim, vai levar você de novo....e, se não houver chuva, talvez nós voltemos a nos ver somente quando o Sr. Sereno trouxer você de volta como orvalho...Durma, Aurora! O seu dia foi agitado hoje.

10

Aurora aconchegou-se sobre D. Relva, que pediu para o compadre Vento embalar a goitinha que dormia. Mais tarde, as nuvens pararam de brigar lá em cima. D. Nuvona Branca e D. Nuvona Preta finalmente se separaram, cada qual foi para um lado. Resolveram a pendenga por um tempo, até se cruzarem novamente pelas estradas do céu afora.

Dra. Lua, então, pôde assumir seu posto e administrar o Departamento da Noite. Com sua luz prateada, iluminou Aurora, que dormia feliz sobre D. Relva. São Pedro, que via tudo, sorriu contente. Já podia levar seu relatório diário para o Criador.

Texto 2

Poema “Na fonte”

FELDMAN, Claudio. **Maçã-do-humor.**

Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1992, p.11.



Texto 3

Ciclo da água



MAGOSSO, Luiz Roberto; BONACELLA, Paulo Henrique. **Poluição das águas**. São Paulo.: Moderna, 1990.

Texto 4

Como filtrar a água



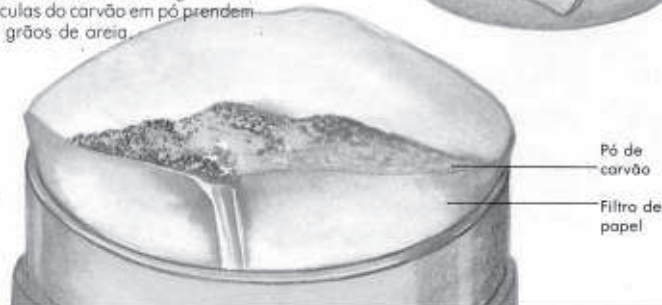
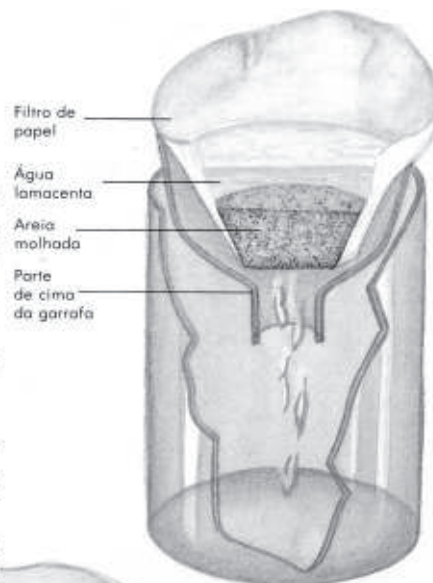
Como filtrar a água

Esta experiência vai ajudá-lo a compreender um dos estágios da limpeza da água nas estações de tratamento.

Equipamento: Água lamacenta, uma garrafa de plástico, filtro de papel, um pouco de areia, carvão de churrasco (triturado).

1. Corte a parte de cima da garrafa uns 8 a 10 cm abaixo da tampa.
2. Vire essa parte de cabeça para baixo e encaixe-a na outra parte da garrafa. Coloque um filtro de papel e uma camada de areia molhada. Depois despeje um pouco de água lamacenta na areia. Você verá que a água parece um pouco mais limpa quando passa pelo filtro.
3. Você pode tentar melhorar o seu filtro colocando uma camada de carvão **em pó** sobre a areia e, por cima, uma outra camada de areia. A sujeira ficará presa nas camadas, deixando a água mais limpa. As finas partículas do carvão em pó prendem mais sujeira que os grãos de areia.

Aviso:
Não beba dessa água; ela pode conter germes nocivos.



WALPOLE, Brenda. **Ciência Divertida.**

São Paulo: Melhoramentos.

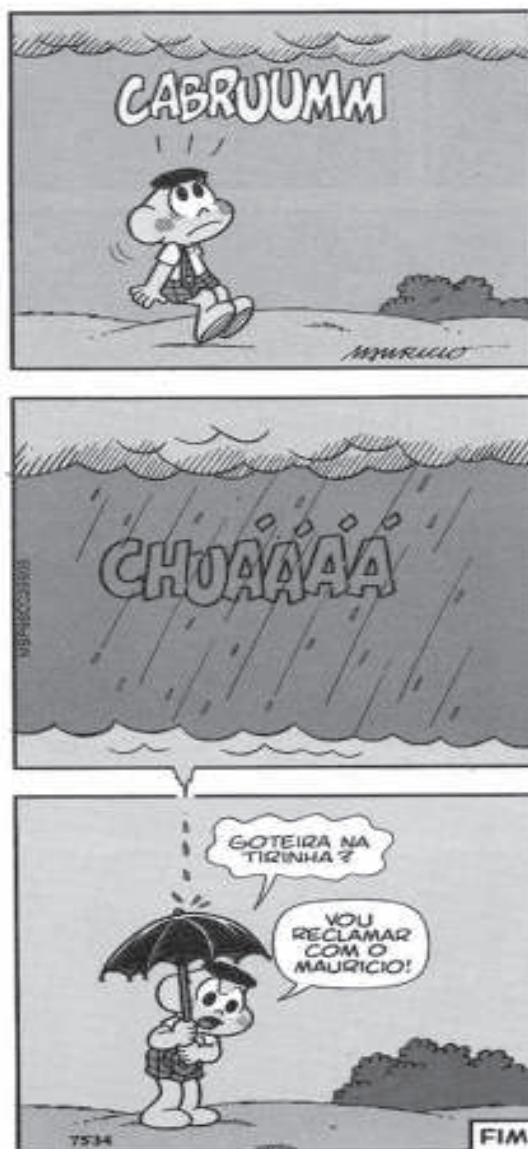
1991, p.35.

Texto 5



SOUZA, Maurício. **Cascão**.
n.298, RJ: Globo, 1998.

Texto 6

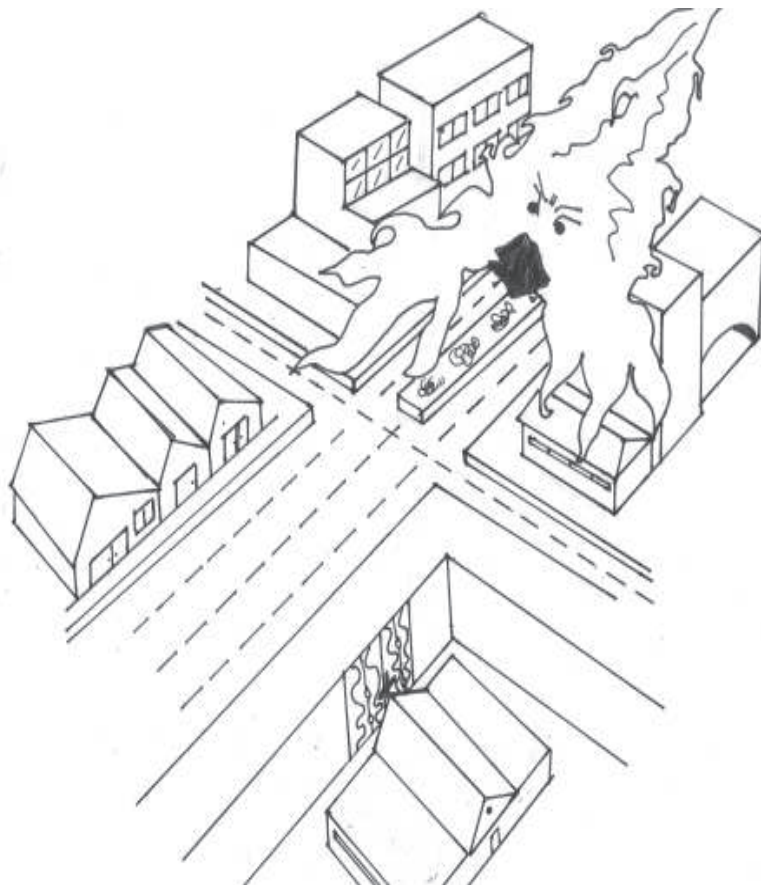


SOUZA, Maurício. **Cascão**.
n.298, RJ: Globo, 1998.

Texto 7**MANCHETE**

Criação: Equipe Pedagógica de Linguagem
Ilustração: Rosana Brasco

Enxurradas assustam grandes cidades.



Texto 8

Criação: Equipe Pedagógica
de Linguagem
Ilustração: Rosana Brasco



LIQUIDAÇÃO MOLHADA!!

Grande torra-torra no Shopping das
Estações do Ano!

Preços especiais em:

- .chuvas de inverno subtropical;
- .flocos de neve do Alasca;
- .pingos de gelo listrados;
- .enxurradas tipo C;
- .icebergs sulinos;
- .el ninõs tamanho GG.

Queima de estoque para entrada da
Primavera!

Corra, antes que produtos derretam ou evaporem!

Somente hoje, na Avenida dos Anjos, nº 0 -
Seção Invernos Celestiais - Paraíso - PA.

Texto 9

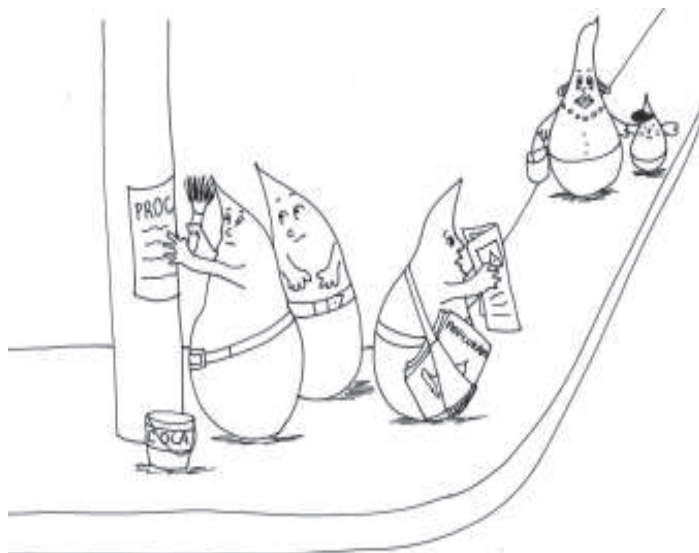
Criação: Equipe Pedagógica de Linguagem

Ilustração: Rosana Brasco

PROCURAM-SE

Águas sumidas de poços subterrâneos. Há pistas que indicam que elas escaparam por um lençol freático do sul. Quem as encontrar, por favor ligue para a Seção de Fontes, mas cuidado, elas são altamente perigosas, podem contaminar você!

Recompensa: um ingresso para o show das Cachoeiras Cantante's Girls.



Texto 10

Criação: Equipe Pedagógica de Linguagem

Ilustração: Rosana Brasco

Atenção, companheiros molhados!

O Sindicato dos Servidores do Ciclo da Água vem a público reivindicar melhores condições de trabalho para os companheiros Pingos de Chuva, que estão estressados porque têm de desenvolver suas atividades sob sonoros raios e trovões.

Reivindicamos, para eles, as mesmas condições de trabalho que têm as ondas do mar e as cachoeiras dos rios, autorizadas a realizar suas atividades cantando canções suaves todo o tempo.

Paralisação geral do Ciclo da Água no dia 23 de setembro, em frente ao Oceano Atlântico!
Participem todos!



