

Histórias escolares

escritas no ciclo de alfabetização



Sandoval Nonato

· FEUSP

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.



Universidade de São Paulo
Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto
Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto
Direitos desta edição reservados à FEUSP
Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária – Butantã
05508-040 – São Paulo – Brasil - (11) 3091-2360
E-mail: spdf@usp.br - <http://www4.fe.usp.br/>
Comunicação e Mídia da FEUSP
Projeto gráfico e diagramação - Maria Clara Bueno
Capa - Lilian Passeri Curiel



Catálogo na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

N812h Nonato, Sandoval. Histórias escolares: escritas no Ciclo de Alfabetização.
/ Sandoval Nonato. São Paulo: FEUSP, 2025.
152 p.

ISBN: 978-65-5013-017-6
DOI: 10.11606/9786550130176

1. Alfabetização. 2. Produção textual. 3. Ensino de língua. 4. Formação de professores. I. Nonato, Sandoval. II. Título.

CDD 22ª ed. 372.4

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8 a : 7532

A versão final deste livro foi escrita entre dois lugares, dois tempos: São Paulo (São Paulo, Brasil) e Belém (Pará, Brasil), entre os meses finais de 2013 e os iniciais de 2014. Mais longe se dispersam, todavia, os indícios de sua história: esses se encontram entre 1993 e 1994, quando comecei a dar aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

De lá e dos percursos que se seguiram – incluídas as publicações de outra obra sobre escrita infantil (*Recontando histórias na escola*, em 2003) e de uma sobre oralidade (*Exposição oral nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, 2012), veio o desafio de percorrer esta trilha surpreendente das histórias escritas por crianças. Foi de ânimo a sensação que sua escrita me franqueou. Por isso,

Agradeço

a d. Maria José e a Antônia Anunciação (*in memoriam*),
pelos manjares, pela histórica recepção calorosa nas searas paraenses

a Ingedore Koch (*in memoriam*), Raquel Fiad, Bernard Schneuwly e Dominique Maingueneau,
pela inspiração acadêmica

a meus familiares e amigos(as),
pela afeição

de modo especial,

a meus alunos e minhas alunas e aos(às) colegas professores(as) e funcionários(as)
do antigo Núcleo Pedagógico Integrado, Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará,
pelas primeiras histórias de aprender e de ensinar

a meus alunos e minhas alunas e aos(às) colegas professores(as) e funcionários(as)
da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo,
pela cordialidade e pelas novas aprendizagens

E **dedico** este livro às mais novas crianças de nossa casa, com todo meu afeto:

Tomás Batista

Heitor Augusto

Maria Flor

Hugo Henrique

&

Benjamim

SUMÁRIO

ABRINDO A TRILHA — 7

Capítulo 1

É hora de escrever histórias, e agora? — 10

O filme de animação *Polonaise* — 14

A história escrita *A bota do bode* — 18

Estratégias e recursos de segmentação e ligação do texto — 20

A estratégia espacial — 20

A estratégia funcional — 23

A estratégia formal — 26

Síntese para reflexão — 31

Sugestões de atividades — 33

Elementos e Critérios de Avaliação — 41

Para além da escola — 42

Para saber mais — 43

Capítulo 2

Antes da trilha: os temas das histórias e suas fontes — 44

Assistindo ao filme de animação *A casa em ruínas* — 45

Combinando fontes na escrita das histórias — 50

Como selecionar as fontes? — 54

Síntese para reflexão — 55

Sugestões de atividades — 56

Elementos e Critérios de Avaliação — 63

Para além da escola — 64

Para saber mais — 64

Capítulo 3

Um sobrevoo na trilha: estratégias de formulação das histórias – 66

Duas estratégias de formulação das histórias – 72

A estratégia de descrever ações – 74

A estratégia de narrar ações – 76

Síntese para reflexão – 85

Sugestões de atividades – 87

Elementos e Critérios de Avaliação – 98

Para além da escola – 99

Para saber mais – 100

Capítulo 4

Adentrando a trilha: os recursos textuais das histórias – 102

Recursos textuais de construção de referências temporais – 103

Recursos textuais de construção de referências espaciais – 109

Recursos textuais de construção da personagem – 115

Os recursos textuais de introdução, qualificação e retomada da personagem – 116

Os recursos textuais de expressão das falas da personagem: o discurso direto e indireto – 119

Síntese para reflexão – 124

Elementos e Critérios de Avaliação – 144

Para além da escola – 146

Para saber mais – 146

TRILHA PERCORRIDA E TRILHAS A PERCORRER – 148

Referências – 150

Índice de figuras – 151

Nota biográfica – 152

ABRINDO A TRILHA

O que fazer quando o aluno se alfabetizou e começa a ensaiar seus primeiros passos na escrita de textos?

Esta é a pergunta que move as discussões neste livro. É, antes de tudo, o desafio colocado à alfabetizadora ou ao alfabetizador quando constatarem que seus alunos adquiriram, ao longo do Ciclo de Alfabetização, um conjunto de conhecimentos sobre a língua escrita como uma forma de representação da língua falada. Ou seja, momento em que o aluno já se deu conta de que pela escrita pode transitar do canal sonoro para o canal gráfico e vice-versa e que, usando a escrita, pode registrar aquilo que fala.

Já tendo adquirido esses conhecimentos, o desafio, agora, é começar a consolidar o conhecimento sobre como pela escrita podemos compor textos. Antes mesmo de seus primeiros ensaios de escrita de textos, os alunos demonstram ter uma concepção de texto, resultado, por um lado, de práticas de letramento em ambientes externos à escola; por outro lado, das práticas de letramento escolares, aquelas de que participa desde que ingressa na escola.

Histórias costuma ser o nome como são chamados os primeiros textos com que a criança entra em contato quando chega à escola. Desde a Educação Infantil, passando pelo Ciclo de Alfabetização, até os anos finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental, as histórias que os alunos ouvem, leem, contam e escrevem são a porta de entrada para o mundo do letramento escolar, da cultura letrada e das maneiras de ter acesso a ela.

Presentes no discurso oral da alfabetizadora e do alfabetizador, nas interações entre eles e os alunos nas atividades escolares, nas instruções dos materiais didáticos (*Crie, invente, conte, reconte, desenhe uma história*), talvez se possa dizer que as histórias são, ao lado da *dissertação*, o gênero de texto que mais tenha acumulado valor na escola. Não é à toa que uma das atividades de escrita que atravessa a experiência escolar de muitas gerações nasce da pergunta *Como foram suas férias*.

Tal é o valor agregado das histórias que sua presença pode-se estender por toda a escolaridade fundamental do aluno, durante a qual elas podem assumir a função de fazer o aluno ter acesso aos conteúdos escolares das várias áreas de conhecimento: Ciências, Matemática, História, Geografia, Educação Física, entre outras. É, assim, um gênero textual capaz de instrumentalizar o aluno para

a continuidade dos estudos, ou seja, para a participação nas práticas da escola, agência social que terá presença duradoura, contínua e densa em sua vida.

Além disso, não nos esqueçamos de que diferentes atividades escolares giram em torno delas: rodas de conversas, tarefas realizadas em dupla, leitura compartilhada, passeios ou visitas, dramatizações etc. Assim, as histórias não são apenas instrumentos de *instrução*, mas também agentes de *socialização* escolar.

Sua abordagem na prática escolar vem-se diversificando historicamente; ampliaram-se as coletâneas, os suportes e os meios de circulação dos textos, mas o que parece ter-se mantido é seu caráter catalisador da recepção e produção de outros textos, escolares e extraescolares. E, nessa direção, seu estatuto seja de instrumento de acesso ao saber, seja de mecanismo de construção de formas de agir (habilidades) e de ser (identidades).

Nos anos iniciais de escolarização, as histórias são como uma espécie de guarda-chuva sob o qual se abrigam textos diversos, como os relatos de experiência pessoal, os contos clássicos, os contos orais, os livros infantis, os filmes de animação, as histórias em quadrinhos etc. O que agrega esse conjunto de textos e os identifica como *histórias* é, entre outras, a ideia de que a matéria prima sobre a qual se dá sua composição são **ações** ou **eventos**.

Como transformar essa matéria prima em um texto escrito? Quais os caminhos que nossos alunos podem percorrer e de quais **estratégias** e **recursos** eles podem lançar mão para dar conta da tarefa de escrita de suas primeiras histórias?

O desafio central, na discussão dessas questões, é conhecer os textos escritos por nossos alunos, para refinar cada vez mais o olhar sobre eles, sobre o que nos informam das aprendizagens adquiridas pelos alunos e de suas potencialidades para novas aprendizagens. As sugestões de atividades expostas ao final dos capítulos deste livro fazem sentido quando são nascidas e estão a serviço dessas aprendizagens.

A maior parte dos textos reunidos neste livro são produções realizadas por uma mesma turma de crianças na faixa etária entre 7 (sete) e 8 (oito) anos que cursavam, na época, o hoje considerado Ciclo de Alfabetização. Um dado contextual a seu respeito diz respeito ao fato de terem sido escritos por ocasião de atividade escolar na sala de leitura, em um tempo de aula específico para esse fim, discriminado na grade horária de aula semanal da turma, e tendo como mediadora da atividade uma professora específica da sala de leitura. O professor titular da turma era o autor deste livro e acompanhava seus alunos nas atividades da sala de leitura.

A relevância desse dado contextual está no fato de que os textos escritos considerados constituem-se em registros de leitura dos alunos. Pode-se também considerar o fato de que se trata de produções escritas que tomam por base imagens impressas em livro de literatura infantil, em folhas de papel mimeografadas ou em desenhos feitos pelos próprios alunos. São, assim, produtos materiais em que texto escrito e imagens fixas se conjugam em diferentes e variados planos e

níveis. Sua produção anterior à cultura digital e sobretudo à emergência e disseminação da *Web 2* parece adensar seu caráter indiciário dos modos, recursos e processos singulares de descoberta, aquisição ou aprendizagem desta histórica habilidade constitutivamente humana de usar a escrita para produzir textos.

Seguindo a trilha dessas histórias escritas pelos alunos, buscaremos também pensar sobre a trilha que a alfabetizadora e o alfabetizador são capazes de percorrer. Assim, este livro busca ser uma trilha também para ambos, bem como para todos os envolvidos com processos de aprendizagem da escrita por nossas crianças (pais, educadores, arte-educadores, agentes sociais). Busca ser também um subsídio teórico-prático – de caráter introdutório – para a formação de graduandos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Letras (e eventualmente, de outros cursos de licenciatura) em processo de formação docente inicial.

Boa leitura!

CAPÍTULO 1

É hora de escrever histórias, e agora?

No início do Ciclo de Alfabetização (principalmente, no primeiro ano), o aluno aprendeu que escrever requer aglutinar letras e também que, se for dispondo essas letras umas após as outras, consegue compor conjuntos de letras. Ele aprendeu a escrever seu nome e o nome de pessoas que conhece, de animais, de objetos, e já sabe escrever listas de palavras.

Aprendeu sobretudo que jogando com porções de palavras pode compor novos arranjos e assim formar novas palavras. Esse movimento de composição, decomposição e recomposição de palavras parecendo uma dança ou um balé é estampado no painel eletrônico interativo do Museu da Língua Portuguesa, localizado na cidade de São Paulo, que permite ao visitante a dupla possibilidade de compor uma palavra e ter acesso a seu significado, como em uma espécie de dicionário virtual ou glossário eletrônico.

Mas para compor as palavras do painel do Museu é preciso que o visitante as conheça. Para um indivíduo que tem acesso regular à escrita e por um tempo longo, como é o caso da alfabetizadora, parece óbvio reconhecer a palavra como uma unidade graficamente isolada, seja no suporte impresso seja na tela digital. Para um aluno do Ciclo de Alfabetização, entretanto, esse conhecimento supõe, entre outros, o desafio da **segmentação**.

Vários estudos discutiram os modos com que os alunos lidam com esse desafio, mostrando ser frequente, em seus primeiros registros escritos, que grafem as palavras, por um lado, conforme sua percepção de quanto e como a escrita pode registrar a fala; por outro lado, conforme a memória gráfica que guardam do material escrito a que têm acesso.



*Figura 1. Dicionário Eletrônico do Museu da Língua Portuguesa (São Paulo, Brasil)
Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br> [Acesso em 17/08/2013]*

A alfabetizadora já percebeu as variações na maneira de segmentar dos alunos: em muitos casos, eles segmentam para menos (**hipossegmentação**, como na escrita de dirrepente por de repente); em outros casos, segmentam para mais (**hipersegmentação**, como na escrita de em bora por embora ou com migo por comigo).

Vejamos como esses modos de segmentação ocorrem nos registros, a seguir, escritos em uma atividade de reprodução de parlendas por alunos do 2o. Ano do Ciclo de Alfabetização, após trabalho da alfabetizadora que incluiu pesquisa sobre parlendas conhecidas pelos familiares e recitação de diferentes parlendas em sala de aula, com objetivo de fixação de correspondências entre fonemas e letras e de desenvolvimento da memória gráfica de palavras.

A seguir, a parlenda *Hoje é domingo* conforme a reprodução feita por um aluno do 2º. Ano do Ensino Fundamental.

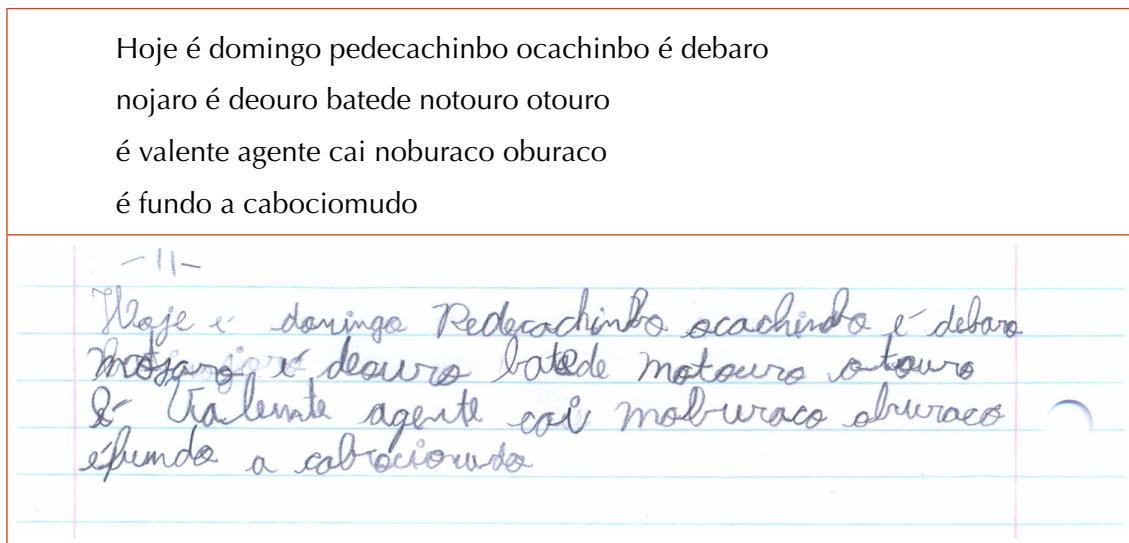


Figura 2. Parlenda *Hoje é domingo*, transcrita por aluno
Fonte: Arquivo didático do auto

Outra parlenda reproduzida foi *Se essa rua*. A seguir, a versão escrita por outro aluno, também do 2º. Ano.

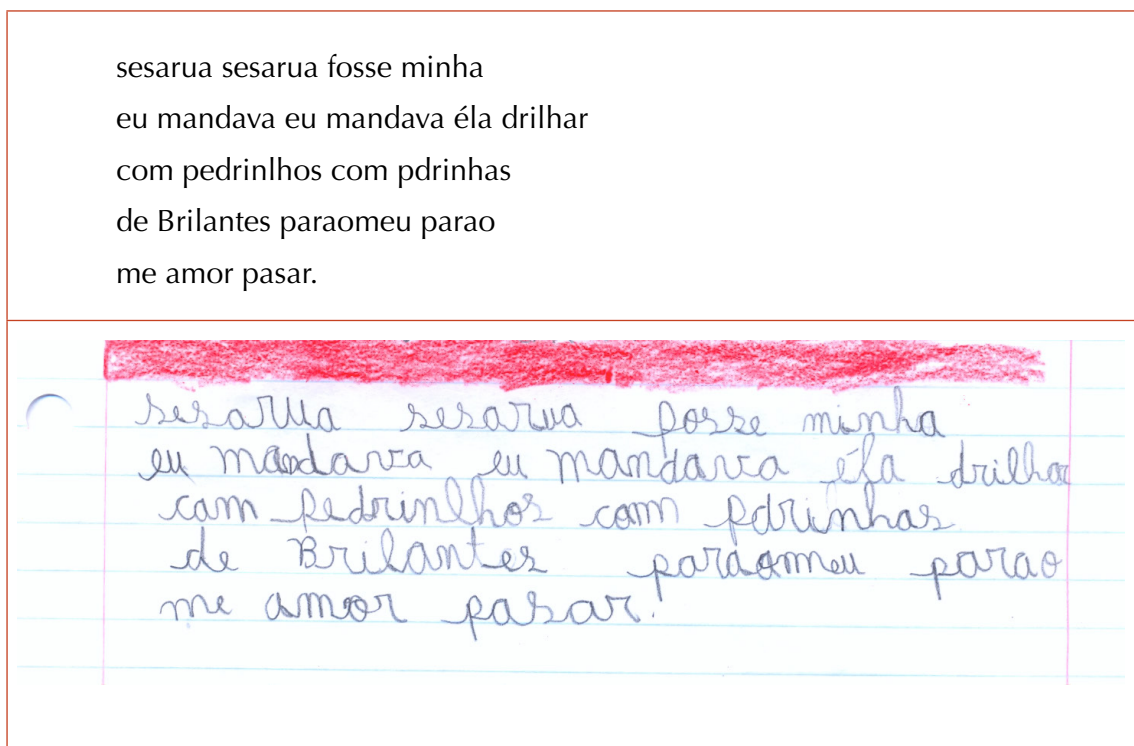


Figura 3. Parlenda *Se essa rua*, transcrita por aluno
Fonte: Arquivo didático do autor.

Nessas produções escritas, chamadas geralmente de *textos de memória* no Ciclo de Alfabetização, podemos identificar o modo com que a percepção da massa de sons (fonemas) manifesta-se na reprodução das parlendas. Essa massa fônica não é percebida pelo aluno em suas unidades mínimas (cada um dos fonemas isoladamente), mas em blocos chamados **grupos de força** (*nobaro; nojaro; notouro; sesarua; paraomeu*)¹. Vale considerar que, no caso desses textos, essa massa de sons remete a uma elocução em ritmo de canto, o que pode ter interferido no modo de segmentação das palavras pelos alunos.

Além da influência da percepção da fala no modo de segmentação da palavra pelos alunos, outro fator interveniente pode ser também a memória gráfica do material a que têm acesso. Isso é o

1 Em seu clássico *Dicionário de Linguística e Gramática*, o professor Joaquim Mattoso Câmara, o maior divulgador e pioneiro do desenvolvimento dos estudos linguísticos no Brasil, ensina que o *grupo de força* “Consiste num sintagma de dois ou mais vocábulos que constituem numa frase um conjunto fonético significativo, enunciado sem pausa intercorrente e subordinado a um acento tônico predominante, que é o do vocábulo mais importante do grupo” (Câmara, 1977, p. 132).

que parece sinalizar a segmentação de éla pelo aluno como uma unidade graficamente autônoma, no trecho **eu mandava eu mandava** éla **drilhar**².

Essa configuração gráfica das palavras como unidade morfológica está presente de modo abundante no ambiente alfabetizador – fixadas nos objetos e no mobiliário da sala, nos crachás de identificação com os nomes das crianças, nas listas dispostas em cartazes etc. Elas vão conformando, assim, uma espécie de *tesouro lexical* da sala de aula, uma referência com que os alunos entram em contato frequentemente. Não é de estranhar que sejam recuperadas de diversas maneiras pelos alunos em suas primeiras produções escritas.

O desafio de segmentação da palavra costuma receber bastante atenção no trabalho de alfabetização. O foco nesse nível (lexical) da língua é o que está na base de atividades que visam iniciar o aluno no processo de produção de textos, tal qual, por exemplo, o preenchimento de lacunas de um texto trabalhado, como ilustra a atividade, a seguir, que integra o conjunto de atividades em torno das parlendas:

SE ESTA _____, SE ESTA RUA
FOSSE _____,
EU MANDAVA,
EU MANDAVA _____,
COM PEDRINHAS,
COM PEDRINHAS DE _____,
PARA O MEU,
_____ O MEU _____ PASSAR.

BRILHANTES	MINHA
LADRILHAR	RUA
AMOR	PARA

Figura 4. Ficha de tarefa sobre Parlendas
Fonte: Arquivo didático do autor.

2 Esse fator relativo à memória gráfica parece se indiciar também no único uso de letra maiúscula do texto, na escrita da palavra Brilantes, no trecho com pdrinhas de Brilantes, que pode ter como motivação a referência à inscrição, na caixa do produto, do nome de uma conhecida e popular marca de sabão para lavar roupas, no mercado brasileiro.

Nessa atividade, embora o texto esteja disponível em sua unidade global, sua abordagem está a serviço da fixação da configuração gráfica da palavra.

Se a aprendizagem das relações entre sílaba e palavra pode ser considerada um processo repleto de desafios para a criança, **de que desafio podemos falar quando o que está em jogo é a escrita de textos?** Ao tentar responder a essa questão, a alfabetizadora começa a perceber que o conhecimento sobre segmentação de palavras de que o aluno vem se apropriando, embora seja um ponto de partida importante, não é condição suficiente para que ele comece a escrever textos.

Como nos ensina a professora Mary A. Kato, no caso da produção de textos, o desafio de segmentação advém do fato de que a criança tem um volume mais amplo de material a ser segmentado e não, como muitas vezes se costuma acreditar, da ausência de uma noção de texto, noção de que a criança costuma se apropriar bem cedo em sua trajetória de contato com textos escritos em ambientes extraescolares e no ambiente escolar.

A escrita do texto, lembra-nos a professora, é uma tarefa similar àquela de produção de um filme pelo cineasta: ele tem um conjunto disforme de material audiovisual que vai sendo seccionado e editado para a montagem das cenas.

Ora, mas na escrita de um texto (como também na produção de um filme), a ação de segmentar supõe a necessidade de, ao mesmo tempo, ir reagrupando as porções que vão sendo segmentadas, a fim de recompor a unidade textual. Assim, o lugar da segmentação é, em muitos casos, também o lugar da ligação. Operando em conjunto na produção textual, ambas têm a função de manter o contato com o leitor, permitindo-lhe apreender o texto tanto em sua configuração global, quanto em seus segmentos encadeados.

Vejamos como essas duas ações de formulação do texto – segmentar e ligar – se conjugam em dois gêneros de texto:

- ✓ em um texto multissemiótico³, o filme de animação intitulado *Polonaise*;
- ✓ em uma história escrita por uma aluna do Ciclo de Alfabetização intitulada *A bota do bode*.

O filme de animação *Polonaise*

O filme de animação *Polonaise* foi produzido pela TV Rá Tim Bum, Programa da TV Cultura de São Paulo e está disponível no sítio eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=CWDCtgmw7P4>.

3 Textos *multissemióticos* são aqueles em que a linguagem associa-se a outros sistemas de signos, como ocorre nas *histórias em quadrinhos* (escrita e imagem), na *canção popular* (escrita e música) e na *performance teatral* (escrita/fala e gesto).

O filme se baseia em excerto do livro de poemas *Polonaises*, escrito por nosso poeta paranaense Paulo Leminski. Na abertura do filme, o excerto aparece transcrito na página ilustrada de um livro.

aqui
nesta pedra
alguém sentou
olhando o mar
o mar
não parou
pra ser olhado
foi mar
pra tudo quanto é lado

Paulo Leminski. In: LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 68.

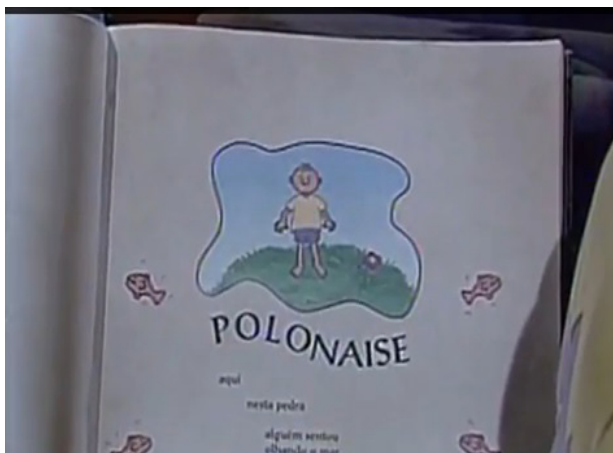


Figura 5. Abertura do filme de animação *Polonaise*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-CWDCtgmw7P4> [Acesso em 10/08/2022]

Na continuidade dessa abertura, a segmentação do filme em cenas vai-se apoiando na sequência de versos do poema, recitados por uma voz feminina.

As **primeiras cenas** focam sobre o lugar (*nesta pedra*) em que se move e se aloja o agente referido no poema como *alguém* (o menino), bem como sobre sua ação de olhar o mar. Elas recobrem os **quatro primeiros versos** do poema, segmentados em duas estrofes de dois versos cada (duetos).

**Aqui
nesta pedra
alguém sentou
olhando o mar**



Figura 6. Cena do filme Polonaise – menino no topo do morro
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CWDCtgmw7P4> [Acesso em 10/08/2022]



Figura 7. Cena do filme Polonaise – menino descendo o morro
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CWDCtgmw7P4> [Acesso em 10/08/2022]



Figura 8. Cena do filme Polonaise – menino alcançando a pedra
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CWDCtgmw7P4> [Acesso em 10/08/2022]



Figura 9 Cena do filme Polonaise – menino sentado na pedra
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CWDCtgmw7P4> [Acesso em 10/08/2022]

As cenas seguintes focalizam na relação de aproximação do menino com o mar, inicialmente por uma visão panorâmica do mar; em seguida, pelo enquadramento das pernas do menino sobre a pedra em contiguidade ao leve movimento das ondas do mar e, finalmente, pelo avanço das ondas sobre o menino. Essas cenas recobrem o terceto do poema correspondente ao **quinto**, **sexto** e **sétimo** versos.

**o mar
não parou
pra ser olhado**

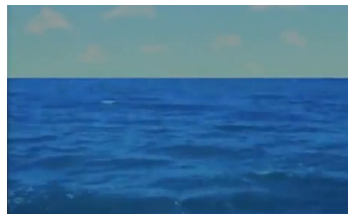


Figura 10. Cena do filme *Polonaise* – o mar
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CWDCtgmw7P4> [Acesso em 10/08/2022]



Figura 11. Cena do filme *Polonaise* – pés e pernas do menino
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CWDCtgmw7P4> [Acesso em 10/08/2022]



Figura 12. Cena do filme *Polonaise* – onda avançando sobre o menino
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CWDCtgmw7P4> [Acesso em 10/08/2022]

As **cenas finais** acentuam o movimento das ondas e captam o instante mais alto desse movimento, em que uma onda repentina cobre o menino que, tomado de surpresa, sorri. Essas cenas recobrem o dueto final do poema, correspondente ao **oitavo** e **nono versos**.

**foi mar
pra tudo quanto é lado**



Figura 13. Cena do filme Polonaise – onda cobrindo o menino
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CWDCtg-mw7P4> [Acesso em 10/08/2022]



Figura 14. Cena do filme Polonaise – menino depois da onda
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CWDCtg-mw7P4> [Acesso em 10/08/2022]

A ligação dessas cenas é feita pela manutenção, ao longo do filme, do foco no personagem:

- ✓ em sua ação inicial de se posicionar sobre a pedra;
- ✓ em sua ação seguinte, a partir desse ponto, de olhar o mar;
- ✓ em sua aproximação progressiva do mar, inicialmente indireta, e, ao final, intensificada pelo contato direto com o mar por meio de uma onda.

Assim, a introdução e a retomada do menino e do mar, bem como a progressão da relação de aproximação entre eles (do acesso indireto ao contato direto) são as formas de ligar uma cena à outra.

A história escrita *A bota do bode*

A história A bota do bode foi escrita pela aluna L. C. em uma atividade de reprodução do livro de literatura infantil de mesmo título escrito por Mary França e Eliardo França (Editora Ática). Nessa atividade, os alunos teriam também que desenhar a história em uma sequência de quadros.

Aluno (a) <u>Lúcia Bastiana</u> Turma: <u>2^o</u> Nº: <u>14</u> Reprodução da história Nome da história <u>A bota do bode</u> Autor <u>Mary Frazee</u> Elaboração <u>Frazee</u> Ilustrador: <u>Lucia</u> Editora: <u>Lucia</u> * Início da história  <u>O bode viu a bota</u> <u>E o bode colocou a bota e ficou gosado</u> <u>O bode entregou a bota ao rato</u> * Final da história  <u>O galo deu a bota para o gato</u> <u>- Uma boua casa falou o gato</u>		
Início da história		
O bode viu a bota	E o bode colocou a bota e ficou gosado	O bode entregou a bota ao rato
Final da história		Como eu gostaria que terminasse a história
O galo deu a bota para o gato		- Uma boua casa falou o gato

Exemplo 1. História A bota do bode, escrita por Lúcia
Fonte: Arquivo didático do autor.

A segmentação do texto da aluna apoia-se em cada quadro desenhado (ou, poderíamos dizer, em cada cena), conforme as legendas que indicam as fases de desenvolvimento da história do livro a ser reproduzida (Início e Final), além de uma última legenda, que orienta para a invenção de outro final.

Já a ligação dos segmentos textuais recorre a um mecanismo similar àquele da parlenda Hoje é domingo, ou seja, a retomada, no início de um segmento, do elemento situado no final do segmento precedente (personagem), como se estivessemos em uma corrida com bastões em que o percurso vai-se construindo pela passagem do bastão de um corredor para o outro. Na história de L. C., esse modo de ligação encadeia quatro personagens pela ação de transferência da bota:

bode ↔ rato [...] ↔ galo ↔ gato

O filme de animação e a história escrita nos ajudam a perceber que **segmentar** e **ligar** são duas ações complementares de todo processo de produção de um texto. Elas são efetivadas graças ao uso de um conjunto de estratégias e recursos que os alunos vão conhecendo e podem ir

incrementando ao longo de sua escolaridade. Discutamos, a seguir, algumas dessas estratégias e alguns desses recursos na produção do texto escrito.

Estratégias e recursos de segmentação e ligação do texto

No estudo que faz da produção escrita de uma criança ao longo do primeiro segmento do Ensino Fundamental, Mary Kato vai explicitando as estratégias implementadas pela aluna e os **recursos** de que se utiliza quando busca segmentar/ligar as porções textuais das histórias que escreve.

Na escrita do texto, a segmentação da unidade textual é efetivada por diferentes usos dos sinais de pontuação e de outros símbolos gráficos. *Vírgula, ponto, travessões, dois pontos, “emoticons”* etc. são os recursos gráficos que auxiliam a operar a segmentação do texto. Lembremos de que, na produção oral, as pausas, a entoação, o ritmo, a qualidade da voz, os movimentos de cabeça, a expressividade facial e o direcionamento dos olhos podem ser recursos relevantes de segmentação dos turnos de fala.

Os sinais de pontuação e os demais símbolos gráficos são a faceta mais visível da ação de segmentar do aluno, e seus usos podem fornecer importantes informações sobre as hipóteses, decisões ou soluções de que ele vai lançando mão em seu processo de aprendizagem da escrita do texto.

A esse propósito, uma questão que pode instigar a curiosidade da alfabetizadora quando busca guiar o aluno em seus primeiros passos rumo à escrita de textos é: **de que e como se constitui a porção textual segmentada pelos sinais de pontuação e outros símbolos gráficos?**

Buscando respostas a essa questão, a alfabetizadora estará buscando compreender quais critérios ou parâmetros o aluno leva em conta quando faz uso de recursos gráficos para segmentar seu texto. Retomemos e discutamos algumas das estratégias descritas pela professora Mary Kato em seu estudo focado particularmente sobre o uso dos sinais de pontuação.

♣ A estratégia espacial

Entre as estratégias de uso da pontuação para segmentar o texto encontra-se uma estratégia de natureza espacial: o aluno tende a usar o ponto para demarcar o final da linha e, em alguns casos, também seu começo. A linha é um limite espacial que encapsula uma porção de texto.

Mas o que uma linha comporta? O que está compreendido em uma linha? No início da escolaridade, não é raro que a linha comporte a frase.

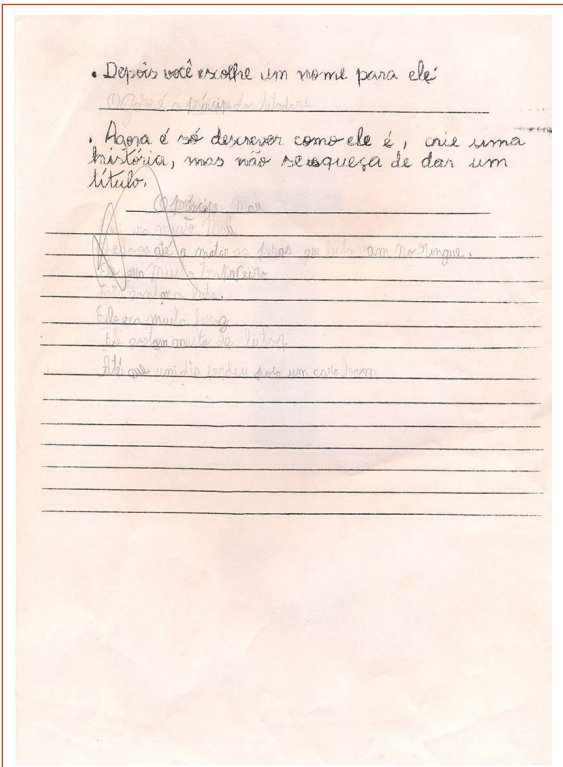
Essa percepção da frase como unidade comumente formulada em um espaço delimitado (a linha) aparece configurada em grande parte dos textos que circulam na sala de aula, por exemplo:

- ✓ na *rotina* (roteiro das atividades a serem realizadas) que a alfabetizadora escreve no quadro;

- ✓ no elenco de regras de convivência escrito em cartaz e fixado na parede da sala de aula, os chamados *combinados*, e
- ✓ nos *livros de literatura infantil*, em alguns dos quais as ilustrações ocupam quase a totalidade do espaço da página, e a escrita aparece configurada, como uma legenda em uma linha, na parte inferior ou superior da página.

Encontra-se presente também em determinadas atividades escolares, como é o caso da ordenação das partes de uma história seccionadas em tiras de papel conforme a sucessão cronológica dos fatos contados e ouvidos ou conforme a ordem com que aparecem em um texto lido.

A história, a seguir, foi escrita pelo aluno Romeu, em uma atividade de escrita em que os alunos teriam que, a partir da leitura de um texto, desenhar um personagem, dar um nome a ele e escrever uma história sobre o mesmo.

	O principe mau Ele era muito mau. Chegava até a matar as pesas que lutavam no ringue. Ele era muito trapaceiro para ganhar a luta. Ele era muito feroz Ele gostava muito de lutar. Até que um dia perdeu para um cara bom
--	---

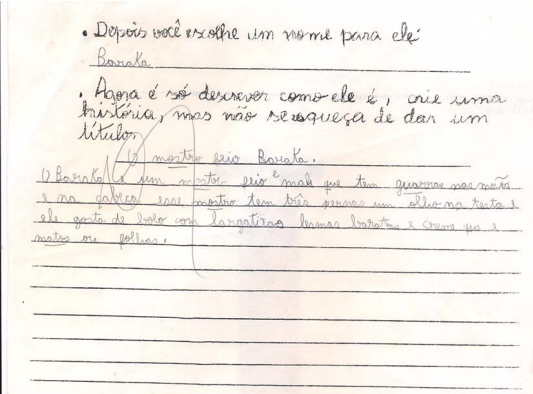
Exemplo 2. História *O principe mau*, escrita por Romeu
Fonte: Arquivo didático do autor.

O texto escrito pelo aluno ilustra o apoio na estratégia espacial de uso da pontuação para a segmentação textual. Notemos que a percepção da frase como um segmento textual autônomo é tão saliente que, em alguns casos, dispensa o ponto como recurso para sua demarcação. Nesses casos, é a mudança de linha (translineação) que assegura sua independência. A ligação das frases

assim segmentadas é feita principalmente pela repetição do pronome Ele, omitido na segunda frase – (Ele) chegava – e na última – Até que um dia (ele) perdeu...

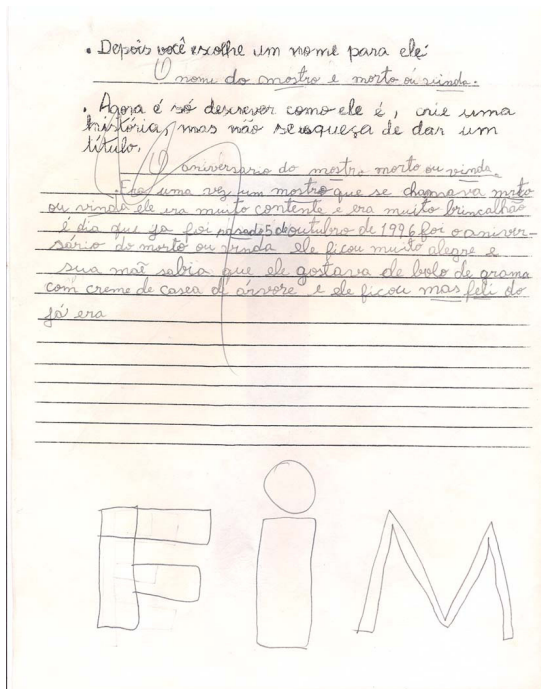
O uso da pontuação como recurso de segmentação vai-se diversificando quando o volume do que se pretende segmentar é mais robusto, o que implica lidarmos com uma porção textual mais ampla do que a frase graficamente delimitada em uma linha, porção reconhecida, na acepção corrente na escola, como *parágrafo*.

Não é raro que as primeiras histórias escritas pelos alunos sejam formuladas em um único parágrafo, como ocorre na história escrita pela dupla de alunos Jolbe e Marcello, na mesma atividade em que foi escrita a história *O príncipe mau*.

	O mostro feio Baraka O Baraka é um mostro feio mal que tem guarras nas mãos e na cabeça esse mostro tem três pernas um olho na testa e ele gosta de bolo com largatixas lesmas baratas e creme que e matos ou folhas.
--	---

Exemplo 3. História *O mostro feio Baraka*, escrita por Jolbe e Marcello
Fonte: Arquivo didático do autor.

Na história, a seguir, escrita pela aluna Karina, embora o texto se constitua também em um parágrafo único, sua abertura é delimitada pelo uso de um espaço em branco (na terminologia escolar, os chamados dois dedinhos) acrescido do uso de um sinal (um ponto) que reforça a estratégia espacial de segmentação do parágrafo. Ao final do parágrafo, curiosamente, o ponto é dispensado, como se as indicações iniciais (espaço e ponto) fossem consideradas suficientes para a sua identificação.

 • Depois você escolhe um nome para ele. <u>O nome do mostro é morto ou vinda.</u> • Agora é só descrever como ele é, criar uma história, mas não se esqueça de dar um título. <u>O aniversário do mostro morto ou vinda</u> Era uma vez um mostro que se chamava mrto ou vinda ele era muito contente e era muito brincalhão é dia que ja foi pasado 5 de outubro de 1996 foi o aniversário do morto ou vinda ele ficou muito alegre e sua mãe sabia que ele gostava de bolo de grama com creme de casca de árvore e ele ficou mas feli do já era FIM	O aniversário do mostro morto ou vinda Era uma vez um mostro que se chamava mrto ou vinda ele era muito contente e era muito brincalhão é dia que ja foi pasado 5 de outubro de 1996 foi o aniversário do morto ou vinda ele ficou muito alegre e sua mãe sabia que ele gostava de bolo de grama com creme de casca de árvore e ele ficou mas feli do já era FIM
---	---

Exemplo 4. História *O aniversário do mostro morto ou vinda*, escrita por Karina
Fonte: Arquivo didático do autor.

Em ambas as histórias, a percepção do parágrafo como um bloco dispensa o uso de pontuação para sua segmentação em segmentos menores, talvez porque a própria sucessão cronológica das ações em um fluxo contínuo dê a noção dos segmentos textuais em que elas poderiam estar condensadas, sem necessidade de grafar explicitamente o lugar em que se daria a segmentação.

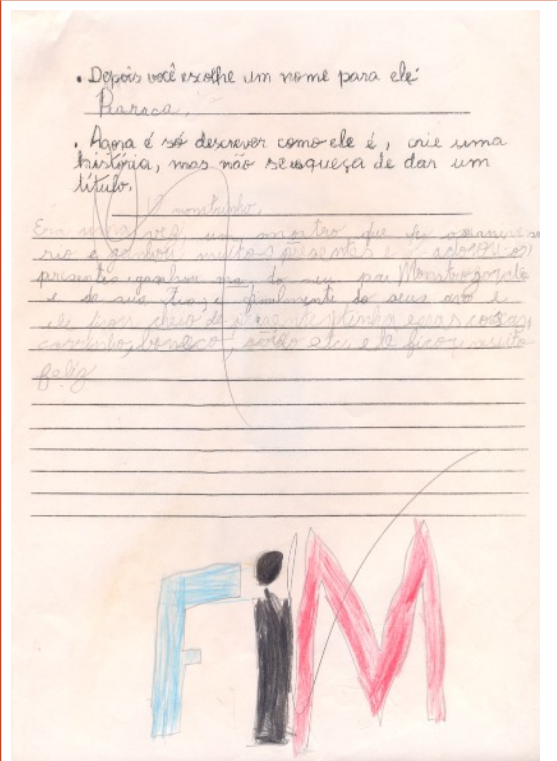
No intervalo entre a abertura e o ponto que assinala o limite final do parágrafo podem ocorrer operações de segmentação de porções textuais de nível inferior. Para segmentar essas porções, a criança pode continuar acionando a estratégia espacial no uso que faz da pontuação, mas começa a lançar mão de outras estratégias, entre as quais a **estratégia funcional**.

❖ A estratégia funcional

Ultrapassado o limite da frase delimitada graficamente em uma linha e lidando agora com uma porção textual mais extensa, que percorre várias linhas, a criança encara o desafio de segmentar internamente seu texto, configurado não raro, inicialmente, em um único parágrafo. O uso da pontuação passa a segmentar o texto com base em uma estratégia funcional: a criança tende a usar vírgula e ponto para demarcar porções textuais percebidas por ela como segmentos

autônomos, unidades com forma e conteúdo que ganham relevo do resto do texto, parecendo existir independentemente dele.

Apreciemos a história, a seguir, escrita pela dupla de alunos Rodrigo e Rafael, também na atividade em que foram produzidas *O príncipe mau*, *O mostro feio Baraka* e *O aniversário do mostro morto ou vinda*.

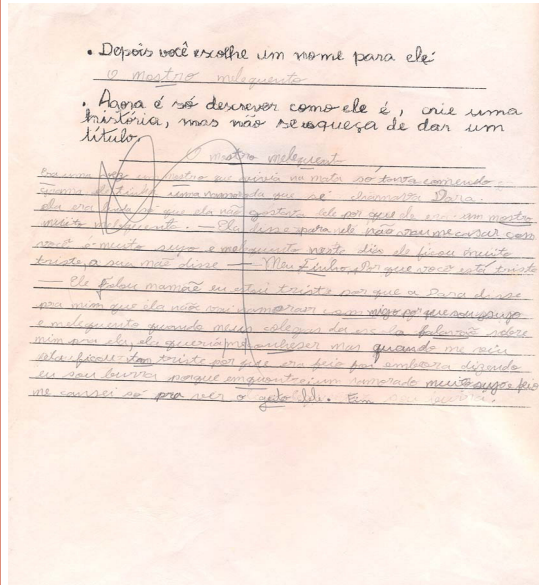
 • Depois você escolhe um nome para ele: <u>Baraka</u> • Agora é só descrever como ele é, ou seja, uma história, mas não esqueça de dar um título. <u>O monstrinho</u> Em um dia, um menino que se chamava Baraka ganhou muitos presentes e adorou os presentes e ganhou mas do seu pai Monstro gordo e da sua tia, e finalmente do seus avós e ele ficou cheio de presentes, tinha essas coisas: carrinho boneco avião etc. ele ficou muito feliz. FIM	O monstrinho Era uma vez, um mostro que fez o seu aniversário e ganhou muitos presentes e adorou os presentes e ganhou mas do seu pai Monstro gordo e da sua tia, e finalmente do seus avós e ele ficou cheio de presentes, tinha essas coisas: carrinho boneco avião etc. ele ficou muito feliz FIM
---	--

Exemplo 5. História *O monstrinho*, escrita por Rodrigo e Rafael
Fonte: Arquivo didático do autor.

Nessa história, notemos que a pontuação exerce funções variadas na segmentação de uma porção textual percebida pela criança como um segmento autônomo, entre as quais, podemos destacar:

- ✓ o uso de *vírgula* tem a função de auxiliar a segmentação do início codificado dos contos de fadas *Era uma vez*.
- ✓ o uso de *dois pontos*, por sua vez, auxilia a segmentação de outra porção textual: a lista dos presentes que o personagem ganhou.

Além dessa função da pontuação de segmentar porções percebidas como unidades autônomas e destacáveis do texto, outra função é aquela de demarcar as falas dos personagens, no interior do parágrafo, como ocorre na história, a seguir, escrita pela dupla de alunas Lana e Larissa.



O monstro melequento

Era uma vez um mostro que vivia na mata so tava comendo

grama ele tinha uma namorada que se chamava Dara.

ela era linda só que ela não gostava dele por que ele era um mostro

muito melequento. – Ela disse para ele não vou me casar com

você é muito sujo e melequento neste dia ele ficou muito

triste, a sua mãe disse – Meu Filho Por que você esta triste

– Ele falou mamãe eu estou triste por que a Dara disse

pra mim que ela não vai namorar com migo por que sou sujo

e melequento quando meus colegas da escola falavão sobre

mim pra ela, ela queria me conhese mas quando me viu

ela ficou tan triste por que era feio foi embora dizendo

eu sou burra porque emquontrei um namorado muito sujo e feio

me cansei só pra ver o geito dele. Fim

Exemplo 6. História O mostro melequento, escrita por Lana e Larissa
Fonte: Arquivo didático do autor.

Os travessões são os sinais de pontuação que operam essa segmentação, precedendo, em duas ocorrências, não o discurso direto, mas o pronome pessoal (Ela, Ele). Notemos que a porção que corresponde aproximadamente à segunda metade do texto comporta plenamente a fala do personagem monstro, formulado em discurso direto (mamãe eu estou triste). O curioso é que no interior desse discurso direto, temos a citação da fala da personagem Dara, tanto em discurso indireto (disse pra mim que ela não vai namorar com migo), quanto em discurso direto (foi embora dizendo eu sou burra).

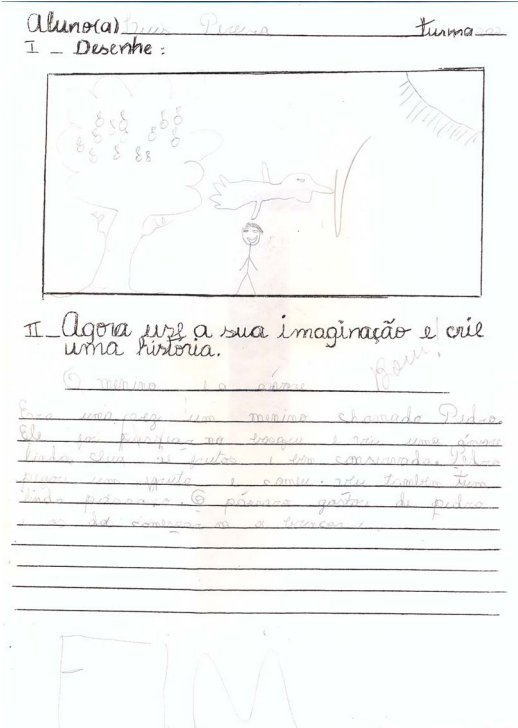
Tanto a estratégia espacial quanto a funcional no uso da pontuação para segmentar o texto vão tornando visível a necessidade de ligar as porções textuais que vão sendo segmentadas. O uso da pontuação passa a operar em associação a recursos que asseguram a coesão do texto, conforme uma estratégia formal, que discutiremos a seguir.

❖ A estratégia formal

A percepção do texto como unidade cujas partes podem ser segmentadas pode-se diversificar em direção à percepção do texto como unidade de ligação, ou seja, como unidade em que essas partes se articulam.

Assim, o uso da pontuação como recurso de segmentação do texto vai agregando outros recursos que operam explicitamente a ligação das porções segmentadas. Por meio dessa estratégia a criança tende a usar vírgula ou ponto imediatamente antes de um elemento de ligação (a conjunção e, por exemplo) das porções textuais que julga poderem estar segmentadas. Trata-se de uma estratégia formal no sentido em que justamente é motivada por um arranjo na forma ou no tecido textual.

Vejamos, inicialmente, como ocorre esse arranjo formal entre segmentação e ligação na história escrita pelo aluno Luís em uma atividade em que a escrita teria que se apoiar em um desenho criado pelos próprios alunos.

 Aluno(a) <u>Luís</u> <u>Pedro</u> <u>Luís</u> I - Desenhe: II - Agora use a sua imaginação e crie uma história. O menino <u>Luís</u> <u>Pedro</u> Era uma vez um menino chamado Pedro. Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda cheia de frutos e bem conservada. Pedro pegou um fruto e comeu. Viu também um lindo pássaro. O pássaro gostou de Pedro e os dois começaram a brincar. FIM	O menino e a árvore Era uma vez um menino chamado Pedro. Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda cheia de frutos e bem conservada. Pedro pegou um fruto e comeu. Viu também um lindo pássaro. O pássaro gostou de Pedro e os dois começaram a brincar. FIM
--	--

Exemplo 7. História *O menino e a árvore*, escrita por Luís
Fonte: Arquivo didático do autor.

A história está segmentada em cinco frases, a saber:

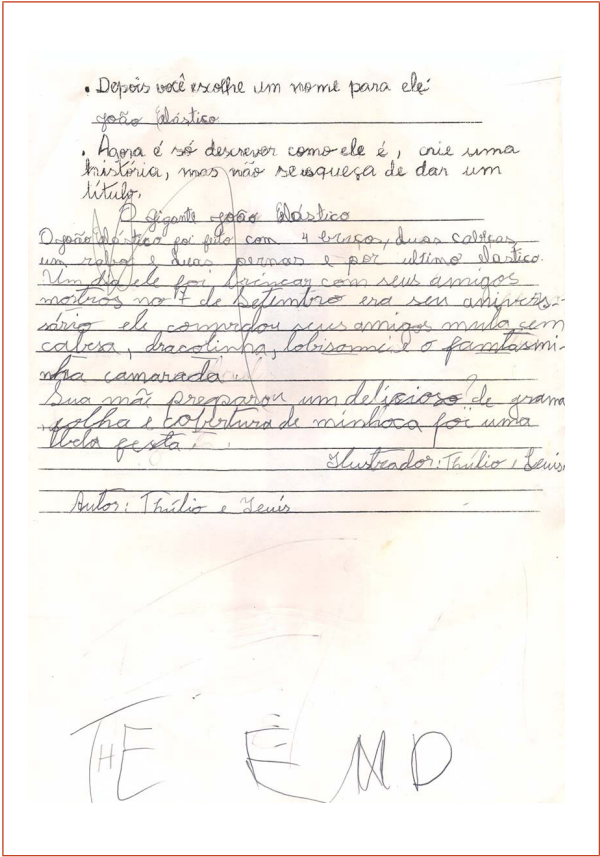
- a primeira frase introduz o personagem (um menino) e o nomeia (Pedro);
- a segunda frase expressa as ações iniciais de Pedro (ir passear e ver uma árvore), além de adjetivar o objeto visto (uma árvore cheia de frutos e bem conservada);
- a terceira e quarta frases expressam as ações de Pedro subsequentes a de ver a árvore (pegar e comer um fruto e ver um lindo pássaro);
- a quinta frase seleciona e introduz um elemento da frase anterior (o pássaro) e expressa um estado transitório dele (gostou de Pedro), além de expressar a ação conjunta que ele realiza com o menino (os dois começaram a brincar).

A ligação dessas frases é feita pela retomada do personagem protagonista e de suas ações a cada nova frase, por meio do pronome pessoal *ele*, da repetição do nome próprio (Pedro) e pela omissão ou elipse desse nome (*{ }* Viu também). A quinta frase suspende momentaneamente a retomada do personagem que vinha sendo focalizado para introduzir outro personagem (o pássaro). Na sequência da mesma frase, o pássaro é imediatamente retomado junto à nova retomada de Pedro: ambos (pássaro e menino) são encapsulados e referidos pelo numeral *os dois*.

Em todos os casos, a estratégia formal consiste em segmentação de porções textuais pelo uso de ponto final e sua ligação pelo uso de um nome ou pronome pessoal que auxilia a retomada dos dois referentes introduzidos no texto: o menino Pedro e o pássaro.

Além de auxiliar a segmentação em textos constituídos em um único parágrafo, como ocorre na história *O menino e a árvore*, a estratégia formal de uso da pontuação ocorre também quando as histórias passam a ser segmentadas em mais de um parágrafo.

Assim, na história, a seguir, escrita pela dupla de alunos Thúlio e Luís, podemos notar a estratégia formal presente internamente a um de seus parágrafos e na articulação entre seus dois parágrafos.



O Jigante João elástico

O João elástico foi feito com 4 braços, duas cabeças, um rabo e duas pernas e por ultimo elastico.

Um dia ele foi brincar com seus amigos mostros no 7 de Setembro era seu aniversario ele comvidou seus amigos mula cem cabesa, dracolinha, lobisomi e o fantasminha camarada.

Sua mãe preparou um delicioso de grama folha e cobertura de minhoca foi uma bela festa.

Ilustrador: Thúlio e Luis.

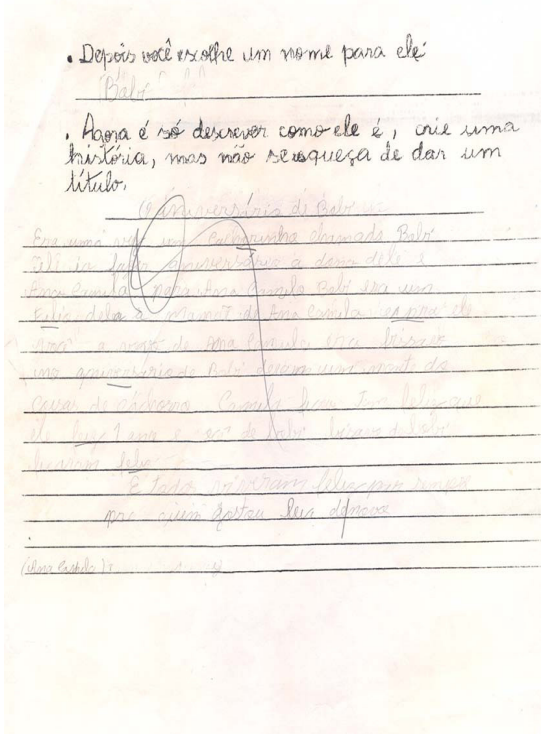
Autor: Thúlio e Luis.

THE END

Exemplo 8. História O Jigante João elástico, escrita por Thúlio e Luís
Fonte: Arquivo didático do autor.

O ponto segmenta uma primeira porção do texto em que se descreve o personagem João elástico, sendo seguido pelo uso de uma expressão marcadora de tempo (**Um dia**) e do pronome pessoal **ele**, que remete ao personagem. Na articulação dos dois parágrafos, é o pronome possessivo (**Sua**) que exerce a função dupla de remissão ao personagem e introdução de um novo tópico (a ação da mãe).

A história escrita pela aluna Ana Camila, a seguir, segmenta-se em dois parágrafos. Para articulá-los, a aluna recorre ao conectivo e seguido de um pronome (**todos**). Essa estratégia formal de uso da pontuação auxilia a introdução da ação final da sucessão de ações que vinham sendo contadas, formulada com o apoio no final feliz (**viveram felizes para sempre**) dos contos de fadas. A ele, combina-se uma espécie de slogan do discurso publicitário (**pra quem gostou leia denovo**).

	O aniversário de Bobi Era uma vez um cachorinho chamado Bobi ele ia fazer aniversário a dona dele e Ana Camila para Ana Camila Bobi era um Filio dela a mamãe de Ana Camila e pra ele você a vovó de Ana Camila era bissavo no aniversario de Bobi deram um monte de coisas de cachorro Camila ficou tam feliz que ele feiz 1 ano e você de bobi bisavo de bobi ficaram felis E todos viveram feliz par sempre pra quem gostou leia denovo (Ana Camila)
---	---

Exemplo 9. História *O aniversário de Bobi*, escrita por Ana Camila
Fonte: Arquivo didático do autor.

Essa combinação em um mesmo parágrafo de fragmentos de textos advindos provavelmente das fontes de leitura a que a criança teve acesso nos faz evocar a questão que a professora Mary Kato levanta quando discute a aquisição do parágrafo pela criança: o que, na percepção da criança, cabe no parágrafo? Ou seja, a pergunta que fizemos em relação à frase ou a segmentos internos ao parágrafo, cabe bem para o parágrafo como unidade de segmentação: o que eles comportam ou *codificam*? O que o aluno leva em conta quando se depara com esse desafio é uma informação bastante relevante para a diversificação e o incremento das atividades de ensino da escrita de histórias.

Apreciemos outra história, escrita pela dupla de alunas Ariana e Karina O que chama inicialmente a atenção é a multiplicidade de parágrafos em que ela se encontra segmentada. A segmentação de alguns deles é explicitamente marcada por um ponto em seu começo, reforçando a função de demarcação do espaço em branco na linha de sua abertura.

	O dia especial dos mostros. . Era uma vez, um mostro chamado Bezoro zú. . Ele fazia aniversário dia 30 Janeiro. . Quando foi dia, trinta de Janeiro o Bizoro zú fez, 25 anos. . Sua mãe fez um bolo com casca de árvore Bizoro zú gostou muito e ele convidou os seu amigos para sua festa. . Na festa de Bezoro zú estava muito legal todos os estavam se divertindo mais chegou um morto vivo ele estava porre e entrou na capela de Bizoro zú. . Onde estava avendo sua festa. . E acabou com tudo e o Bezoro zú ficou muito chatiado e chorou sua vida toda vida porde ele era mostro e ele chorava lágrima de sangue.
--	--

Exemplo 10. História O dia especial dos mostros, escrita por Ariana e Karina
Fonte: Arquivo didático do autor.

Nessa história, podemos notar que a estratégia formal de arranjo entre a pontuação e um recurso de ligação encontra-se na segmentação da quase totalidade dos parágrafos, a saber:

- ✓ no segundo parágrafo, o ponto é seguido pelo pronome pessoal ele, que remete ao personagem introduzido no parágrafo anterior;
- ✓ no terceiro parágrafo, o ponto é seguido pelo pronome possessivo sua, com a função dupla de remeter ao personagem e introduzir um novo tópico (a ação da mãe);
- ✓ no quarto parágrafo, o ponto é seguido por uma expressão de localização temporal (Na festa por Durante a festa) que auxilia igualmente a introdução de um novo tópico (o evento da festa);
- ✓ no quinto parágrafo, o ponto é seguido pelo pronome relativo indicador de lugar (Onde);
- ✓ no sexto parágrafo, o ponto é seguido pelo conectivo aditivo e, auxiliando a introdução das ações finais da sucessão de ações construída ao longo da história. O uso de e é, portanto, um recurso que auxilia a progressão sequencial do texto.

Nessa e nas três histórias anteriores (*O monstrinho*, *O Jigante João elástico* e *O aniversário de Bobi*), vimos que o uso de determinados recursos permite restituir a ligação entre as porções segmentadas. Assim, uma vez segmentados pela pontuação, porções internas ao parágrafo e os próprios parágrafos passam a ser articulados entre si pelo uso de pelo menos **dois tipos de recursos de ligação**, sumarizados no quadro a seguir:

Histórias	Recursos de retomada de elementos introduzidos no texto	Recursos de progressão sequencial desses elementos no fluxo textual
<i>O monstrinho</i>	✓ ele	✓ e finalmente
<i>O Jigante João elástico</i>	✓ <i>Um dia</i> ele ✓ sua	<i>Um dia</i> ele
<i>O aniversário de Bobi</i>		✓ e todos
<i>O dia especial dos mostros</i>	✓ ele ✓ sua ✓ na festa ✓ onde	✓ e

Quadro 1. Recursos de ligação textual
Fonte: Elaboração do autor

Síntese para reflexão

Nos primeiros registros escritos da criança, a segmentação da palavra é, em grande medida, motivada por sua percepção:

- ✓ de quanto e como a escrita pode registrar a fala;
- ✓ da configuração da escrita em material a que tem acesso.

Como discutimos, esse conhecimento, embora seja considerado o desafio inicial no processo de alfabetização, não é o mesmo envolvido na aprendizagem da escrita de textos nem é suficiente para que ela ocorra. **O que estaria em jogo nessa aprendizagem? Como guiar os passos da criança em processo de alfabetização em seus primeiros ensaios de produção textual?** Essas perguntas são um ponto de partida central para a reflexão sobre o ensino da escrita de textos no Ciclo de Alfabetização.

Como vimos, duas habilidades encontram-se imbricadas na produção do texto, representando desafio de grande monta para a criança que aprende a escrever, e podem se tornar objetos do trabalho de ensino da alfabetizadora:

- ✓ segmentar a escrita em porções que ultrapassam o limite da frase (configurada graficamente em um espaço delimitado, como a linha);
- ✓ ligar as porções de modo a assegurar a coesão do texto, segmentado em um único ou em vários parágrafos.

Essas ações de segmentar e ligar podem ser consideradas, assim, as duas faces de uma mesma moeda, ou seja, do processo de escrita do texto. Nas palavras do professor Jean-Michel Adam, trata-se do

[...] equilíbrio de todo texto entre **segmentação** (segmentação do texto em unidades de níveis diferentes de complexidade) e **articulação** (construção de sentido no interior de cada uma dessas unidades e entre elas). (Adam, 2011, p. 85).

Para implementá-las, dispomos de um conjunto de recursos:

- ✓ a segmentação é auxiliada pelo uso de sinais de pontuação e de outros símbolos gráficos;
- ✓ a ligação é auxiliada pelo uso de recursos que permitem, por um lado, a referência a elementos introduzidos no texto (por exemplo, o pronome ele) e, por outro lado, sua progressão sequencial (por exemplo, o conectivo e).

O desafio de escrever um texto, portanto, é de natureza diferente daquele envolvido nas habilidades de estabelecer correspondências entre fonemas e letras, de segmentar palavras na frase ou de fixar a ortografia. Embora essas habilidades sejam constitutivas do processo de alfabetização, a escrita do texto coloca o aluno frente à tarefa de configurar estruturas e construções que podem variar muito em função de diferentes razões – o tema e a finalidade do texto, a quem ele se destina, em que suporte ele circula etc.

Trata-se, portanto, de um desafio complexo e, ao mesmo tempo, próximo das experiências da vida cotidiana, uma vez que é por meio de textos falados e escritos, de extensões as mais diversas, que nos comunicamos.

No estudo que mencionamos, a professora Mary Kato (Kato, 2002, p. 205-206) indica alguns fatores que concorreram para uma aprendizagem bem sucedida da escrita do texto pela criança. Para ela, a escola contribui para essa aprendizagem de forma positiva com as seguintes ações:

- 1) fazendo da redação uma atividade regular e de alta frequência;
- 2) adotando a estratégia de aliar a habilidade verbal e a não-verbal (o desenho) em uma fase em que as crianças parecem preferir expressar-se desenhando;
- 3) sugerindo temas de redação que estimulam a criatividade e a argumentação e deixando a criança livre para também escolher seu próprio tema, quando ela mostrava alguma preferência;
- 4) intervindo positivamente no texto da criança de forma a possibilitar-lhe a montagem de uma estratégia;
- 5) oferecendo paralelamente livros e textos de leitura para o simples deleite da criança.

A sensibilização preliminar que a alfabetizadora pode promover junto às crianças no início do processo de escrita de suas histórias é quanto à maneira com que podem operar a segmentação do texto que buscam escrever e quanto aos recursos de que podem se munir como ferramentas para assegurar a ligação dos segmentos e a coesão do conjunto. O incremento do uso desses recursos é um processo suscetível de se estender por toda a escolaridade do aluno e nas situações de produção textual em que estiver envolvido para além da escola.

Sugestões de atividades

Apresentamos, a seguir, propostas de atividades para a abordagem das duas ações gerais implicadas na escrita de um texto: i) a ação de segmentar e ii) a ação de ligar. As atividades sugeridas podem ser promovidas nas fases iniciais de ensino da escrita de histórias. Elas têm o objetivo geral de desenvolver a percepção e o uso de estratégias e recursos pelos quais ambas as ações são realizadas. Para sua implementação, cabe dispor de um conjunto de textos em que se basearão as tarefas solicitadas aos alunos.

PROPOSTA 1. Segmentação e ligação a partir do filme de animação

O **objetivo geral** da PROPOSTA 1 é a sensibilização preliminar do aluno para o processo de produção da textualidade pelas ações de segmentar e ligar, com base em um texto multissemiótico. A partir desse recurso objetiva-se introduzir o estudo do processo de segmentação e ligação no texto escrito.

O texto para esta primeira proposta de atividades é o filme de animação *Polonaise*, apreciado anteriormente.

• **Objetivos específicos:**

- I. Identificar as cenas do filme de animação e o ponto em que nele aparecem alocadas (começo, meio e fim).
- II. Propor novos arranjos das cenas identificadas: inserção, exclusão e condensação de cenas ou sua redistribuição no todo do filme (começo, meio e fim).
- III. Identificar recursos de ligação das cenas do filme, propondo novos recursos.
- IV. Reproduzir por meio de desenho ou por escrito o filme ou cenas dele.

• **Atividades:**

- 1. Exibição do filme de animação. Em seguida, reprodução oral da história do filme, de maneira compartilhada, pela turma de alunos.
- 2. Reexibição do filme procedendo a pausas para a identificação de cenas. Em seguida:
 - ordenação de cartelas ilustrando cenas do filme conforme a sequência com que são exibidas.
 - escrita de uma frase que expresse a cena ilustrada na cartela.

Ordenar as cenas na ordem em que aparecem no filme			
			
1ª. cena	2ª. cena	3ª. cena	4ª. cena
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

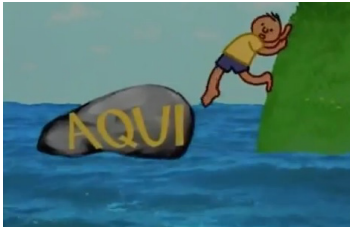
Exemplo de ficha para ordenação de cenas do filme
Fonte: Elaboração do autor.

3. Condensação de duas cenas na escrita de uma frase.

Cenas	Frase
	
	

Exemplo de ficha para condensação de duas cenas em uma frase
Fonte: Elaboração do autor.

4. Expansão de uma cena para a escrita de duas ou mais frases ou parágrafos, utilizando-se de recursos de ligação.

Cenas	Frases ou Parágrafos
	

Exemplo de ficha para expansão de uma cena em duas ou mais frases ou parágrafos
Fonte: Elaboração do autor.

5. Inserção de cenas no meio da história do filme, pelo desenho e escrita de frases ou parágrafos, empregando elementos de transição e de ligação entre ela e as demais cenas.

Desenho da cena a ser inserida	Escrita da cena inserida
	O mar não parou pra ser olhado.
	Foi mar pra tudo quanto é lado.

Exemplo de ficha para inserção de cenas no meio da história
Fonte: Elaboração do autor.

6. Recriação livre da história do filme por meio de desenhos em uma sequência de quadros e da escrita do que cada cena desenhada ilustra. Em seguida, transcrição dos segmentos textuais correspondentes a cada quadro e escrita de um texto em folha de papel com pautas ou em arquivo eletrônico, propondo um título para ele.

começo			meio			fim		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
TÍTULO _____								

Exemplo de ficha recriação da história do filme por meio de desenho e escrita
Fonte: Elaboração do autor.

PROPOSTA 2. Segmentação e ligação a partir de história escrita

O **objetivo geral** da PROPOSTA 2 é o incremento da percepção e do uso de recursos de segmentação e ligação, pressupostos nas atividades da PROPOSTA 1, com base, agora, na abordagem do texto escrito. Importa salientar que entre os múltiplos tipos e gêneros de texto que podem ser utilizados na realização das atividades de escrita, encontram-se os textos escritos pelos próprios alunos. A consideração frequente e regular desses textos pode tornar comum na sala de aula a cultura da prática de escrita como trabalho de reescrita, bem como a ideia de texto como produto suscetível de ser modificado, pela ação do próprio autor ou do leitor.

O texto para esta segunda proposta de atividade é a história produzida por Luís intitulada *O menino e a árvore*, apreciada anteriormente.

- **Objetivos específicos:**
 - I. Identificar os componentes (frases ou parágrafos) em que o texto está segmentado, descrevendo seu conteúdo (a que esses elementos fazem referência, de que tratam).
 - II. Identificar os recursos de segmentação do texto (sinais de pontuação), propondo outros recursos.
 - III. Identificar recursos de ligação das frases (ou dos parágrafos) do texto, propondo outros recursos.

IV. Reescrever a história propondo novos arranjos das frases ou dos parágrafos identificados: inserção, exclusão e condensação de frases ou de parágrafos ou sua redistribuição no todo do texto (começo, meio e fim).

• **Atividades**

1. Leitura da história e indicação dos limites das frases em que ela se encontra segmentada: sublinhar com cores diferentes cada uma das frases e circular o sinal de pontuação que as segmenta.
2. Cópia das frases em tiras de papel. Em seguida, descrição por escrito ou por desenho de seu conteúdo.
3. Proposição de sinais de pontuação para a segmentação de frases. Em seguida, discussão sobre a razão do emprego do sinal de pontuação: auxiliar o aluno a perceber que, no trecho da história selecionado para a atividade, a vírgula separa as qualidades ou propriedades da árvore (*linda, cheia de frutos e bem conservada*).

Sublinhar com grafite colorido o ponto em que a frase pode ser segmentada	Reescrever a frase usando um sinal de pontuação para sua segmentação
Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda_ cheia de frutos e bem conservada.	Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda, cheia de frutos e bem conservada.

Exemplo de ficha para proposição de sinais de pontuação
Fonte: Elaboração do autor.

4. Conexão de duas frases pelo uso de recursos de ligação (conectivos de retomada).

Agrupar as duas frases em apenas uma	Exemplo de conexão das frases pelo uso do pronome relativo <i>que</i>
Era uma vez um menino chamado Pedro.	Era uma vez um menino chamado Pedro que foi passear no bosque.
Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda cheia de frutos e bem conservada.	

Exemplo de ficha para conexão de frases pelo uso de recursos de ligação
Fonte: Elaboração do autor.

5. Marcação com grafite de mesma cor de elementos que se repetem no texto. Em seguida, reescrita do texto com a substituição desses elementos por outros com a mesma função.

Assinalar com grafite de mesma cor os elementos que se repetem no texto	Exemplo de reescrita do texto com a substituição dos elementos que se repetem
O menino e a árvore Era uma vez um menino chamado Pedro. Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda cheia de frutos e bem conservada. Pedro pegou um fruto e comeu. Viu também um lindo pássaro. O pássaro gostou de Pedro e os dois começaram a brincar. FIM	O menino e a árvore Era uma vez um menino chamado Pedro. Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda cheia de frutos e bem conservada. O menino pegou um fruto e comeu. Viu também um lindo pássaro. O pássaro gostou do garoto e os dois começaram a brincar. FIM

Exemplo de ficha para marcação de elementos que se repetem no texto e de sua substituição por outros elementos

Fonte: Elaboração do autor.

6. Listagem dos termos ou expressões que se referem aos personagens da história.

História original	Termos e expressões que se referem ao <i>menino</i>	Termos e expressões que se referem ao <i>pássaro</i>	Termos e expressões que se referem ao <i>menino</i> e ao <i>pássaro</i>
O menino e a árvore Era uma vez um menino chamado Pedro. Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda cheia de frutos e bem conservada. Pedro pegou um fruto e comeu. Viu também um lindo pássaro. O pássaro gostou de Pedro e os dois começaram a brincar. FIM	✓ O menino ✓ um menino ✓ Pedro ✓ Ele	✓ um lindo pássaro ✓ O pássaro	✓ os dois

Exemplo de ficha para listagem de termos e expressões que se referem aos personagens

Fonte: Elaboração do autor.

7. Escrita de segmentos textuais no meio da história estabelecendo sua conexão com segmentos precedentes e subsequentes, pelo uso de recursos de ligação (conectivos de retomada e de progressão).

Versão original da história	Exemplo de versão da história com inserção de segmentos textuais
O menino e a árvore Era uma vez um menino chamado Pedro. Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda cheia de frutos e bem conservada. Pedro pegou um fruto e comeu. Viu também um lindo pássaro. O pássaro gostou de Pedro e os dois começaram a brincar. FIM	O menino e a árvore Era uma vez um menino chamado Pedro. Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda cheia de frutos e bem conservada. Pedro pegou um fruto e comeu. Esse fruto era uma goiaba e nela havia bicadas de um pássaro. Neste momento, viu o lindo pássaro que tinha bicado a goiaba. O pássaro gostou de Pedro e os dois começaram a brincar.

Exemplo de ficha para inserção de segmentos textuais no meio da história
Fonte: Elaboração do autor.

8. Escrita de um parágrafo de continuação da história.

Versão original da história	Exemplo de versão da história com inserção de segmentos textuais
O menino e a árvore Era uma vez um menino chamado Pedro. Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda cheia de frutos e bem conservada. Pedro pegou um fruto e comeu. Viu também um lindo pássaro. O pássaro gostou de Pedro e os dois começaram a brincar. FIM	O menino e a árvore Era uma vez um menino chamado Pedro. Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda cheia de frutos e bem conservada. Pedro pegou um fruto e comeu. Viu também um lindo pássaro. O pássaro gostou de Pedro e os dois começaram a brincar. Pedro levou o pássaro para conhecer sua família, seus vizinhos e os celgas da escola. Todos gostaram do amigo de Pedro. FIM

Exemplo de ficha para escrita de um parágrafo de continuação da história
Fonte: Elaboração do autor.

9. Com base no desenho e na história, escrita em duplas ou individualmente de nova história.

Elementos e Critérios de Avaliação

i. Itens avaliados

- ❖ Identificação de elementos e recursos de segmentação e ligação do texto multissemiótico (o filme de animação) e do texto escrito (história escrita por colega da turma).
 - cenas
 - frases e parágrafos
- ❖ Uso de recursos de segmentação e ligação dos componentes de um texto.
 - uso de pontuação
 - uso de recursos de retomada e de progressão

ii) Conceitos intermediários (para cada item avaliado individualmente)

- (A) **Excelente:** identificação e uso de diferentes recursos de segmentação e ligação dos componentes de um texto.
- (B) **Bom:** identificação e uso de alguns recursos de segmentação e ligação dos componentes de um texto.
- (C) **Regular:** identificação de recursos de segmentação e ligação dos componentes de um texto.
- (I) **Insuficiente:** sem identificação nem uso de elementos e recursos de segmentação e ligação dos componentes de um texto.

iii) Avaliação

Aluno (a):	Escola:	Professor (a):	Ano/Bimestre Letivo:	Atividades: Segmentação e Ligação do texto
Itens Descritores	Identificação de recursos de segmentação e ligação do texto		Uso de recursos de segmentação e ligação dos componentes de um texto	
	Cenas no texto multissemiótico Frases e parágrafos no texto escrito	Recursos de retomada e de progressão	Sinais de pontuação	Termos ou expressões de retomada e de progressão
A				
B				
C				
I				
Conceito Geral				
Observações				

Ficha de Elementos e Critérios de Avaliação - Recursos de segmentação e ligação

Fonte: Elaboração do autor.

Para além da escola

As atividades complementares ao trabalho em sala de aula podem promover a sensibilização do aluno para práticas de produção do texto que ocorrem em ambientes extraescolares. Entre essas atividades, encontram-se as seguintes:

- ❖ Visitas a institutos, centros culturais e acesso a acervos referentes ao poeta Paulo Leminski e à sua obra.
- ❖ Saraus de recitação de textos e encenação de histórias.
- ❖ Entrevista com autores de histórias em quadrinhos e ilustradores, a fim de conhecer o processo de confecção do projeto gráfico de um livro, de uma revista etc.
- ❖ Entrevista com jornalistas, a fim de conhecer o processo de coleta de fatos e de escrita das notícias.

- ❖ Visitas a editoras e parques gráficos a fim de conhecer o processo de produção (edição e impressão) de um livro ou de outro impresso.
- ❖ Visitas a museus e galerias para averiguar os modos de disposição das obras no espaço físico das exposições.
- ❖ Ida a sessões de cinema e discussão sobre filme exibido.
- ❖ Ida a exposições de fotografia e de artes plásticas, a fim de conhecer diferentes modos de representação de um tema ou assunto.

Para saber mais

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

BUIN, Edilaine. **Aquisição da escrita:** coerência e coesão. São Paulo: Contexto, 2002.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. Segmentação na escrita infantil. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita:** uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. *In:* COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de (org.). **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-80.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria da Silva. **Ler e escrever:** as estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, Gladys. **O texto na alfabetização:** coesão e coerência. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Falando ao pé da letra:** a construção da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola, 2010.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização:** a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1991.

Capítulo 2

Antes da trilha: os temas das histórias e suas fontes

Histórias integram o repertório de conhecimentos de que a criança vai-se apropriando ainda em seu processo inicial de aquisição da linguagem; antes, portanto, que ela chegue à escola e que lhe seja solicitada a escrita efetiva de uma história.

A professora Maria Cecília Perroni nos ensina que, nas fases iniciais de aquisição da linguagem, fragmentos do *discurso narrativo* aparecem na fala da criança. Por volta dos dois anos de idade, como exemplifica a professora (PERRONI, 1992, p. 40), esses fragmentos podem consistir em:

- ✓ comentário do que está ocorrendo no momento da interação (*Fecha a porta e prende a mamãe*);
- ✓ menção de ações a serem realizadas (*Eu vou por um pão pra você comer*).

Da produção desses primeiros fragmentos para o domínio da técnica de contar histórias, a criança trilha um percurso que se vai desenvolvendo e diversificando, sendo estimulada pelo adulto, no contexto mais imediato da interação que este estabelece com ela (o aqui/agora).

Entre as primeiras maneiras de atuação do adulto nesse percurso estão perguntas que ele dirige à criança sobre os objetos presentes na interação suscetíveis de desencadear lembranças de experiências compartilhadas, a partir dos quais se vão construindo os primeiros *jogos de narrar*, baseados em perguntas como: *quem? onde? o que (aconteceu) e quando?*. Assim, as perguntas do adulto seriam a primeira forma de estimular a produção de fragmentos ou embriões de histórias pela criança.

Lembremos que esse procedimento que parte de perguntas é retomado mais tarde em uma das técnicas amplamente utilizadas na prática escolar para a produção escrita de histórias: o uso do **roteiro de escrita** com passos a serem seguidos pelo aluno ou perguntas servindo como guia para sua produção escrita.

Tanto os jogos iniciais de contar entre o adulto e a criança, quanto os roteiros de escrita propostos posteriormente pela alfabetizadora ao aluno supõem que existe *algo a ser contado*, uma matéria prima sobre a qual atua aquele que busca contar uma história.

A matéria prima das histórias que os alunos começam a escrever na escola vai-se construindo pelo acesso a **fontes**, um conjunto de textos orais, escritos e multissemióticos, que se podem converter em referências, modelos ou parâmetros com base nos quais eles podem fazer seus primeiros ensaios de escrita de histórias.

Apreciemos, a seguir, um texto que pode muito bem ilustrar as fontes de que dispomos para o trabalho inicial de ensino da escrita de histórias: o filme de animação *A casa em ruínas*, uma produção da TV Rá Tim Bum, Programa da TV Cultura de São Paulo, disponível no sítio eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8>. Ele integra a mesma série de filmes de que faz parte *Polonaise*, trabalhado **no capítulo anterior**.

Assistindo ao filme de animação *A casa em ruínas*

O filme *A casa em ruínas* tem como fonte de sua produção o poema de mesmo nome, escrito por nosso poeta gaúcho Mário Quintana. A abertura do filme traz o poema transcrito na página ilustrada de um livro.

A casa em ruínas
Uma única porta
No único muro de uma casa em ruínas.
Cuidado... Quem atravessar essa porta, à noite,
Pode ficar para sempre no Outro Mundo!

Mario Quintana. In: Quintana, Mario. **A cor do invisível**.
Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 41.



Figura 15. Abertura do filme de animação *A casa em ruínas*

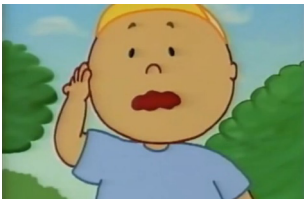
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8> [Acesso em 13/08/2022]

A partir dessa abertura, a segmentação de *A casa em ruínas* em cenas ancora-se parcialmente na sequência de versos do poema, recitados por uma voz feminina que se vai alternando, ao longo do filme, com a emissão sonora (gemidos, espasmos e soluços) sinalizadora das reações do personagem (um menino).

As **primeiras cenas** compreendem:

- ✓ a marcha do menino empinando uma pipa até sua interrupção defronte à casa a que faz referência o título do poema, em função do choque da pipa com a copa de uma árvore que ladeia a casa.
- ✓ a queda da pipa rumo à porção interna do terreno delimitado pelo muro que separa a casa da rua.
- ✓ a reação de surpresa do menino pela constatação do fato, e sua decisão de tocar a campainha da casa.

Essas cenas recobrem os **dois primeiros versos** do poema.

Uma única porta No único muro de uma casa em ruínas		<i>Figura 16. Cena do filme A casa em ruínas – menino empinando pipa</i> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8 [Acesso em 13/08/2022]
		<i>Figura 17. Cena do filme A casa em ruínas – choque de pipa com copa de árvore</i> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8 [Acesso em 13/08/2022]
		<i>Figura 18. Cena do filme A casa em ruínas – pipa caindo no terreno da casa</i> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8 [Acesso em 13/08/2022]
		<i>Figura 19. Cena do filme A casa em ruínas – reação de surpresa do menino</i> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8 [Acesso em 13/08/2022]
		<i>Figura 20. Cena do filme A casa em ruínas – menino tocando campainha</i> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8 [Acesso em 13/08/2022]

As cenas seguintes focalizam na situação de suspense gerada pelo desconhecimento do que estaria por detrás do muro. Essa sensação vai-se exacerbando progressivamente:

- ✓ pela aparição de um par de olhos no visor da porta do muro.
- ✓ pela reação de temor do menino com relação ao par de olhos.
- ✓ pelos movimentos subsequentes de fechamento do visor e abertura da porta.

Essas cenas remetem aos dois versos finais do poema, introduzidos pela interjeição de advertência (Cuidado)

Cuidado... Quem atravessar essa porta, à noite, Pode ficar para sempre no Outro Mundo!		Figura 22. Cena do filme A casa em ruínas – olhos no visor da porta Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8 [Acesso em 13/08/2022]
		Figura 23. Cena do filme A casa em ruínas – menino surpreso Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8 [Acesso em 13/08/2022]
		Figura 23. Cena do filme A casa em ruínas – menino surpreso Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8 [Acesso em 13/08/2022]
		Figura 24. Cena do filme A casa em ruínas – menino aterrorizado Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8 [Acesso em 13/08/2022]
		Figura 25. Cena do filme A casa em ruínas – menino aguardando abertura da porta Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8 [Acesso em 13/08/2022]
		Figura 26. Cena do filme A casa em ruínas – porta entreaberta Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8 [Acesso em 13/08/2022]

As cenas finais se alocam para além do poema, a partir do suspense que ele deixa em aberto. Nesse ponto, o suspense é interrompido pela quebra de expectativa quanto ao desconhecido do outro lado do muro, com a aparição de uma senhora idosa que abre a porta e entrega amistosamente a pipa ao menino, despedindo-se dele logo depois e retornando para o interior da propriedade. A última cena é a casa com a porta fechada tal como se apresentava no início do filme.



Figura 27. Cena do filme A casa em ruínas – porta sendo aberta por senhora idosa
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8> [Acesso em 13/08/2022]



Figura 28. Cena do filme A casa em ruínas –senhora idosa devolvendo pipa ao menino
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8> [Acesso em 13/08/2022]



Figura 29. Cena do filme A casa em ruínas –senhora idosa e menino despedindo-se
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8> [Acesso em 13/08/2022]



Figura 30. Cena do filme A casa em ruínas – a casa em ruínas com a porta fechada
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=czcKlknoHz8> [Acesso em 13/08/2022]

Filmes de animação como *Polonaise* e *A casa em ruínas* estão entre as diversas fontes em que se pode basear o trabalho inicial de ensino da escrita de histórias. Elas fornecem aos alunos, como dissemos, a matéria-prima para a escrita de suas histórias.

Essa matéria-prima é feita de **o que se conta**, ou seja, do tema ou do mote da história, que pode ser identificado pela resposta a uma pergunta bastante frequente em situações de conversa no dia a dia: *De que fala mesmo a história?*

No caso de *A casa em ruínas*, podemos resumir seu tema ou mote dizendo que trata de **um menino que se defronta com o desconhecido do outro lado do muro de uma casa em ruínas**. Em uma formulação resumida, poderíamos dizer que **a história fala do medo com relação ao desconhecido**. Esse mote está presente em vários gêneros da ficção literária e do cinema, como nos filmes ou romances/contos de terror, de assombração ou de suspense.

Mas não se trata sempre de medo a atração que o desconhecido pode despertar: talvez seja por isso que o poeta Mário Quintana não defina o *Outro mundo*, exatamente para permitir que o leitor preencha essa lacuna (*Que outro mundo é esse?*), com base em seu repertório de experiências mais cotidianas e prosaicas, como um passeio pela vizinhança, e também mais distantes, como as relativas àquilo que já ouviu dizer ou leu sobre uma casa em ruínas protegida por um muro.

A matéria-prima fornecida pelas fontes compõe-se não apenas de temas ou motes, mas também de indicações de **como contar**, ou seja, de maneiras ou **formas de contar** uma história. Notemos que no filme o tema ou mote do *medo com relação ao desconhecido* vai sendo confeccionado pela manutenção, ao longo da história, do foco (ora à distância, ora em *close-up*) no personagem:

- ✓ nas reações (surpresa, toque na campainha, tremor, sorriso) que os eventos lhe provocam.
- ✓ nas sensações (dúvida, medo, terror, alívio, contentamento) que acompanham essas reações.

Essas reações e sensações vão adquirindo relevos diferentes na passagem de uma cena a outra, e, assim, vão tornando progressivamente mais densa a relação do menino com o mundo desconhecido que o muro esconde, até o momento máximo de tensão gerado pela possibilidade de passar a conhecer o que se desconhecia e, por fim, o retorno ao conforto de identificá-lo.

Essa forma de contar a história no filme e diferentes outras formas de contar uma história são, como os temas ou motes, reconhecidos e aprendidos pelo contato do aluno com diferentes fontes. Os recursos de composição envolvidos nessas formas de contar serão abordados mais especificamente nos **próximos capítulos (3 e 4)**.

Tendo, assim, como matéria-prima *motes de histórias* e *formas de contar*, as fontes operam como orientação que fornece ao aluno tanto uma visão global da história, quanto uma visão de seus componentes.

Com o acesso frequente e regular a diferentes fontes, essa função de orientação pode atuar no incremento da habilidade do aluno de manejá-las para reproduzir uma dada história, expandindo seu tema ou combinando-o com o de outras histórias, ou para criar novas histórias, combinando temas de diferentes histórias, por exemplo.

Vejamos como aspectos dessa habilidade são sinalizados nas histórias, a seguir, escritas por alunos do final do Ciclo de Alfabetização em atividades de reconto por escrito de histórias.

Combinando fontes na escrita das histórias

Na atividade de reconto do conto clássico *A Bela Adormecida no Bosque*, a seguir, o objetivo foi explorar uma fonte já conhecida pelo aluno, propondo-lhe alocar a protagonista do conto – a princesa Bela Adormecida – no parque da escola.

A história escrita pela aluna Natália revela um dos diferentes modos com que os alunos lidam com as fontes que lhes são propostas.

A bagunça feita pela Bela Adormecida

Era uma vez uma princesa muito bela que havia adormecido no parque de minha escola. Quando acordou, foi pancada pra lá e foi pancada pra cá porque todos os meninos queriam conversar com ela.

Mas também não sabiam que ela já tinha dono. Também lá vem mais confusão!

Já chegou a **Disney com a Branca de Neve**, mais confusão!

E a Bela Adormecida encontrou o **príncipe encantado** que estava com uma camisa do N.P.I. e veio de bicicleta.

E viveram felizes **que nem pão quente**.

Exemplo 11. História A bagunça feita pela bela Adormecida, escrita por Natália

Fonte: Arquivo didático do autor.

Além da referência às produções da maior companhia de mídia e entretenimento do mundo, a americana *Disney* (*Walt Disney Company*), na figura da personagem dos contos clássicos Branca de Neve, a aluna retoma dois elementos bastante recorrentes nesses contos: o agente-tipo **príncipe encantado** e o final feliz (**E viveram felizes para sempre**).

Notemos que, ao recuperar esse último elemento, a aluna substitui o recurso de marcação temporal **para sempre** pelo segmento textual **que nem pão quente**. É possível supor que temos,

nesse caso, a recuperação de um fragmento de outra fonte, o provérbio **Rente, rente que nem pão quente**, que expressa por comparação a relação de contiguidade entre dois elementos.

Na mesma atividade, o aluno Daniel escreve a história, a seguir.

A Bela Adormecida no Jurassic Park

Certa vez Hamond estava inventando uma fórmula muito cuidadosa de um T. Rex e de um velociraptor. A bela adormecida chega, e o Hamond diz:
– Oi Bela, a quanto tempo, entre Vamos almoçar.
Muitos meses depois...
Chegaram os subrinhos de Hamond, Tim e Lex.
Um dia a Bela enfiou o dedo no dente do T. Rex.
O T. Rex engoliu a Bela e a Bela desmaio por mais de 3.000.000.000.000.000.000.000.000.000 ceculos lá na barriga do T. Rex e ninguém soube.
Fim de papo.

Exemplo 12. História A Bela Adormecida no Jurassic Park, escrita por Daniel

Fonte: Arquivo didático do autor.

Nesse caso, o aluno aproveita o mote do conto clássico – *a princesa adormecida no bosque por força de um encanto* – para alocar a personagem em outro cenário – o parque dos dinossauros. Não é difícil relacionar esse procedimento à recuperação pelo aluno de histórias advindas de outra fonte: as **narrativas cinematográficas**, considerando-se que o filme americano *Parque dos Dinossauros (Jurassic Park)* circulava amplamente em todo o Brasil na ocasião em que a história foi escrita.

Já a história, a seguir, foi produzida pelo aluno Paulo Romeu em uma atividade em que a escrita teria que se apoiar em dois outros textos lidos e discutidos pela turma, a saber:

- ✓ o clássico conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” e
- ✓ o livro Chapeuzinho Amarelo, uma paródia desse clássico escrita pelo cantor e compositor brasileiro Chico Buarque.

As instruções para as atividades apontavam para a possibilidade de os alunos incluírem e combinarem elementos temáticos dos dois textos em sua história, bem como de promoverem mudanças nesses elementos.

Chapeuzinho Amarelo e suas aventuras

Certa vez, Chapeuzinho Amarelo estava passeando com sua boneca

Flora e encontrou um lobo, o lobo disse:

– Não tenha medo menina, sou vegetariano.

E chapeuzinho amarelo começou a bater papo com o lobo e derrepente o lobo disse:

– Para onde você vai? perguntou o lobo. ela respondeu.

– Para lugar nem um. respondeu Chapeuzinho

– A gente podia colher uns legumes e frutas- disse o lobo.

Chapeuzinho foi com um lobo mas teve a maior surpresa quando soube que o lobo era carnívoro. Chapeuzinho ficou amarelada de medo quando soube que a comida era ela. A sorte de Chapeuzinho foi que uma velhinha estava passando com cintas e deu urna cintada no lobo e levou a Chapeuzinho com sigo mal desconfiava Chapeuzinho que a velhinha era a madrasta de uma princesa chamada Branca de Neve e a velhinha levou a Chapeuzinho para um castelo sombriu. a velhinha queria Chapeuzinho para ser sua aprendiz.

A madrasta de Branca de Neve explicou que ela queria vingança contra Branca de Neve por isso que ela te raptou. – Você aceita? perguntou a madrasta

– Claro que não! respondeu Chapeuzinho.

Pois você vai participar! disse a madrasta.

Derrepente abriram a porta, era Branca de Neve.

Branca de Neve pegou Chapeuzinho e ficou sendo sua mãe adotiva.

FIM

Exemplo 13. História Chapeuzinho Amarelo e suas aventuras, escrita por Paulo Romeu

Fonte: Arquivo didático do autor.

Na escrita de sua história, o aluno recupera e combina elementos dos dois textos, mantendo certos elementos (caso do nome da personagem na história do livro – *Chapeuzinho Amarelo*) e produzindo alterações em outros (caso da nova qualificação para o lobo: *vegetariano*).

Além disso, temos a inserção de referências a outros contos de fadas, tal como à madrasta da Branca de Neve, *uma velhinha [que] estava passando com cintas e deu uma cintada no lobo*, e à própria Branca de Neve, *que pegou Chapeuzinho e ficou sendo sua mãe adotiva*.

Outro exemplo que mostra que diferentes fontes se imiscuem na escrita dos alunos ocorre na atividade de reconto de uma lenda indígena da cultura amazônica – *A Lenda da Cobra Grande* –, apresentada, em livre transcrição, a seguir:

Uma índia chamada Pacoca desperta, por ser muito bela, o interesse de dois índios da taba. Um deles é filho do Pajé, mas é pelo outro que a índia se enamora. O filho do Pajé pede, então, ao pai que faça um feitiço contra a índia. O pajé acaba por transformar a bela índia numa horripilante cobra que, algumas vezes, era vista na forma de um imenso navio navegando os rios amazônicos ou na forma de uma ilha que flutuava e que se movimentava para diferentes pontos desses rios (numa das versões, a cobra teria se fixado no subsolo de uma igreja). O encanto só seria desfeito se um bravo guerreiro cortasse, com uma faca virgem, a ponta do rabo da cobra. Ao fazer isso, o guerreiro deveria correr sem olhar para trás. Caso contrário, enlouqueceria. Ninguém jamais conseguiu realizar a façanha. E, se algum dia alguém conseguisse, a cidade mais próxima de onde o feitiço ocorrera submergiria para sempre nas águas dos rios da Amazônia.

Com base nessa versão da lenda, o aluno Gabriel escreve a seguinte história:

A bela índia

Era uma vez uma índia muito bela e o Paje transformou ela em uma cobra muito grande e para desfazer o encanto tinha que dar um beijo na cobra e o índio deu um beijo na nele tornou uma bela índia denovo e se casaram e viveram felizes para sempre.

Exemplo 14. História A bela índia, escrita por Gabriel

Fonte: Arquivo didático do autor.

Vejamos que, nesse caso, o aluno também recupera elementos dos contos clássicos: o beijo que desencanta e o final feliz. O título sinaliza que estamos provavelmente diante de uma influência do conto *A Bela Adormecida*.

Na mesma atividade de reconto da lenda, o aluno Basílio escreve a história, a seguir.

O encanto da cobra Mágica

Serta vez eu estava brincando com meus amigos Marcelo, Rosalino, Tiago, Rafael e Ulace nós estávamos no campo quando a pareci uma cobra e nós corremos para cima do prédio e então pegamos uma flecha e a apontamos para a cobra a fim de matar a cobra.

Exemplo 15. História O encanto da cobra Mágica, escrita por Basílio

Fonte: Arquivo didático do autor.

Notemos que o aluno, embora sinalize pelo título que recontaria a lenda, prefere recuperar em sua história outra fonte: experiências pessoais compartilhadas. É como se o que era mote na

lenda – o encanto da índia – desse lugar a um relato em que o fato de a cobra ter sido índia se dilui em favor de outro mote: a aparição de uma cobra no campo onde o personagem que conta a história brincava com um grupo de amigos.

Esses exemplos reforçam a importância de a alfabetizadora promover o acesso a diferentes fontes e de ampliar o repertório de histórias de que o aluno já se apropriou. A esse propósito, a questão que pode ser levantada é a seguinte:

- ✓ como selecionar as fontes para o trabalho de ensino dada a dimensão e quantidade bastante ampla daquelas a que o aluno pode ter acesso, por exemplo, pelas mídias digitais e eletrônicas e pelo impresso?

Como selecionar as fontes?

Ao buscar responder essa questão, a alfabetizadora estará refletindo sobre qual critério utilizar para a seleção das fontes que podem contribuir para a aprendizagem da escrita de histórias.

Entre os diferentes critérios de que se pode valer a alfabetizadora para a seleção das fontes, encontra-se aquele relativo ao universo de referência sociocultural em que se constituem (e se podem constituir) as experiências vividas pela criança. A esse propósito, a professora Maria Cecília Perroni havia indicado que as primeiras histórias faladas pela criança pequena configuravam-se:

- ✓ ora como **relatos de experiências** vividas – a princípio, compartilhadas com o adulto e, em seguida, independentemente da presença do adulto;
- ✓ ora como **estórias com enredo fixo** – os contos tradicionais, por exemplo, e histórias curtas recorrentemente ouvidas pela criança;
- ✓ ora, ainda, como **casos** – uma espécie de combinação de fragmentos de *relatos* com fragmentos de *estórias*.

Tomando-se por base, portanto, a diversidade de universos de referência socioculturais suscetível de ser considerada na seleção das fontes, o critério de seleção pode-se basear em um movimento complementar de:

- ❖ familiarização com universos de referência socioculturais distantes da experiência cotidiana da criança, como aqueles apresentados nos contos clássicos ou nos contos da tradição popular-oral, aqueles advindos, por exemplo, da cultura indígena e africana, com os quais têm acesso apenas as crianças que convivem em contextos culturais em que eles circulam ou são recorrentemente transmitidos. Em outras palavras, familiarização com temas e formas de contar que, atravessando épocas e gerações, vão dando corpo ao que costumamos chamar de **tradição narrativa**.
- ❖ distanciamento daquilo que é próximo à experiência cotidiana da criança, promovendo uma atitude de estranhamento com relação a situações de seu dia a dia (entretenimento

com amigos, passeios, interações na escola e na comunidade em que mora, interações nas redes sociais etc.), que podem ser reelaboradas e adquirir um caráter singular pelo fato de se tornarem objeto e fonte de uma história a ser escrita por ela.

Assim, familiarizar e distanciar podem-se converter em um princípio didático potente para o trabalho com a escrita de histórias na alfabetização. Mas esse princípio pode-se tornar ainda mais potente se considerar que o próximo e o distante, para o aluno, é definido pelo maior ou menor acesso e pelo tipo de acesso a pelo menos duas coleções de fontes:

- ✓ por um lado, fontes da cultura infantil (brinquedos educativos, filmes e discos, aplicativos de jogos eletrônicos, suplementos em jornais e revistas etc.);
- ✓ por outro lado, fontes da cultura escolar (paradidáticos, didáticos, revistas, textos impressos em folhas avulsas, textos transcritos na lousa, textos escritos pelos alunos e textos escritos pelo professor).

Síntese para reflexão

O acesso a fontes, comum ao percurso de todos que se aventuram na arte de contar histórias, é crucial no Ciclo de Alfabetização, uma vez que o repertório da criança ainda se encontra em processo inicial de construção, podendo se ampliar e diversificar a depender justamente do volume e da qualidade das fontes com que puder ter contato.

O trabalho de ensino da alfabetizadora é central para essa ampliação e diversificação das fontes de que a criança já se apropriou antes de chegar à escola ou daquelas a que tem acesso em outros ambientes sociais, da família às comunidades e redes sociais (imediatas ou virtuais), de que participa.

Mas o que franqueiam as fontes no processo de aprendizagem da escrita de histórias pelos alunos?

Como vimos, as fontes fornecem a matéria-prima com base na qual os alunos podem começar a compor sua história. Isso porque, como bem nos lembra o conhecido provérbio popular, **quem conta um conto, aumenta um ponto**. Mas para aumentar um ponto, é preciso ter um ponto de partida, uma base a ser reproduzida ou modificada. A matéria-prima fornecida pelas fontes tem como ingredientes, entre outros:

- ✓ temas ou motes para as histórias que se pretende contar.
- ✓ maneiras ou formas de contar a história.

Esses dois ingredientes são parâmetros que podem guiar a seleção das fontes para o trabalho de ensino da escrita de histórias. O princípio didático dessa seleção pode considerar a relevância de promover o contato do aluno, complementarmente, com *temas* e *formas de contar* próximos

(conjuntos) às suas experiências imediatas e com *temas e formas de contar* distantes (disjuntos) dessas experiências.

Fornecendo temas e formas de contar, as fontes acabam por fornecer uma configuração global (*o que e como contar*) para a formulação escrita da história pelo aluno. Para autores em processo inicial de aprendizagem da escrita de histórias, como os alunos do Ciclo de Alfabetização, a configuração global da história fornecida pelas fontes é um parâmetro para a **contextualização da atividade de escrita**, que não apenas instiga o aluno a dar sentido à atividade de escrita, como também torna exequível essa atividade, já que libera o aluno da tarefa não óbvia de *dar o ponta pé inicial* da escrita do texto.

Sugestões de atividades

Apresentamos, a seguir, propostas de atividades para a abordagem das fontes no processo de ensino da escrita de histórias. Sendo o subsídio para a atividade de escrita, as fontes podem ter presença constante em diferentes atividades de escrita ao longo do ano letivo: um texto trabalhado em uma atividade no início do ano pode retornar com outro objetivo ou associado a outro texto em momento posterior.

As atividades propostas, a seguir, tem o objetivo geral de promover o acesso dos alunos às fontes e de desenvolver sua habilidade de identificar seus temas e de manejá-los quando da escrita de suas histórias.

PROPOSTA 1. Os temas e suas fontes a partir do filme de animação

O **objetivo geral** da PROPOSTA 1 é promover a percepção pelo aluno do tema ou mote da história contada no filme de animação, bem como o manejo desse tema em atividades de escrita que comportem a identificação, a reprodução e a combinação de cenas do filme, além de sua combinação com outras fontes.

O texto para esta primeira proposta de atividades é o filme de animação *A casa em ruínas*, abordado anteriormente.

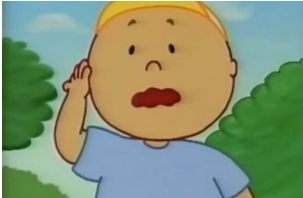
- **Objetivos específicos:**

- I. Reconstituir elementos (cenas, expressões, recursos sonoros etc.) do filme para a identificação de seu tema.
- II. Confrontar o tema do filme de animação com temas presentes em outras fontes (experiências vividas no cotidiano ou recuperadas da tradição de histórias contadas, ouvidas ou lidas na escola e fora dela).

III. Reproduzir por meio de desenho e pela escrita o filme ou cenas dele, inserindo cenas ou combinando nas cenas elementos temáticos de outras fontes.

• **Atividades:**

- 1. Exibição do filme de animação. Em seguida, reprodução oral da história do filme, de maneira compartilhada, pela turma de alunos.
- 2. Reexibição do filme procedendo a pausas para a identificação de elementos (cenas, expressões, recursos sonoros etc.) que ajudem a definir seu tema. Em seguida:
 - escrita de uma frase ou parágrafo que expresse o que as imagens das cenas mostram.
 - escrita de uma frase ou parágrafo resumindo o tema do filme.

Escrever sobre o que mostram estas cenas			
			
Escrever frase ou parágrafo respondendo: De que que trata o filme?			

Exemplo de ficha para escrita de frase/parágrafo de descrição de cenas do filme e de resumo dele
Fonte: Elaboração do autor.

- 3. Relato oral de situações vividas ou conhecidas que rememorem o tema do filme. Em seguida, desenho da situação e escrita de um parágrafo com o início da história relatada.
- 4. Escrita de lista de referências (personagens, objetos, situações) de outras fontes que podem ser evocadas pelas cenas ilustradas nas imagens.

Imagens/Cenas	O que lhe faz lembrar (um personagem, um objeto, uma situação)?	De onde vem o elemento lembrado (Marcar com um X e completar) [] Filme [] Livro [] Peça de Teatro [] Outro(a)
	✓ Bruxa Onilda; ✓ A Madrasta da Bela Adormecida	✓ Livro “As memórias da Bruxa Onilda”; ✓ Livro e Filme de Animação na TV.
	✓ O Menino Maluquinho. ✓ Pedrinho, do Sítio do Pica-pau Amarelo.	✓ Livro “O Menino Maluquinho”; ✓ Livro e Filme de Animação “Branca de Neve e os Sete Anões”.

Exemplo de ficha para escrita de lista de referências de outras fontes
Fonte: Elaboração do autor.

5. Desenho de nova cena em substituição à cena do filme. Em seguida, escrita de frase ou parágrafo que expresse o que ilustra a cena desenhada.

Desenhar uma cena nova para o filme



Escrever frase ou parágrafo para a cena desenhada

Exemplo de ficha para desenho/escrita de nova cena em substituição à cena do filme
Fonte: Elaboração do autor.

6. Desenho e escrita de cena dando continuidade à história do filme, inserindo personagens e situações recuperados de outras fontes.

Desenhar uma cena nova para o filme	
	
Escrever frase ou parágrafo para a cena desenhada	

Exemplo de ficha para desenho/escrita de nova cena de continuidade do filme
Fonte: Elaboração do autor.

7. Escrita de nova história em uma folha de papel com pautas e formulação de título para ela.

PROPOSTA 2. Os temas e suas fontes a partir da história escrita

O **objetivo geral** da PROPOSTA 2 é ampliar a percepção e o manejo dos temas da história e de suas fontes (como suposto na PROPOSTA 1), com base em uma história escrita em atividade escolar. Além disso, visa ampliar o manejo dos temas e das fontes, combinando-os na reformulação da história escrita da atividade e na criação de novas histórias a partir dela.

O texto para esta segunda proposta de atividades é a história *Chapeuzinho Amarelo e suas aventuras*, produzida por Paulo e apreciada anteriormente.

- **Objetivos específicos:**

- I. Reconstituir a história escrita e identificar de elementos (frases, parágrafos, termos, expressões etc.) que indiquem seu tema e as fontes em que ele se baseia.
- II. Confrontar o tema da história com temas presentes em outras fontes (experiências vividas no cotidiano ou recuperadas da tradição de histórias contadas, ouvidas ou lidas na escola e fora dela).

III. Formular combinações entre os temas e entre as fontes, promovendo modificações na história escrita da atividade.

• **Atividades:**

1. Leitura da história e sua reconstituição oral, coletivamente.
2. Indicação das fontes em que a história se baseia grifando elementos que remetem a essas fontes: para elementos ligados a uma mesma fonte, grifar com uma mesma cor; para elementos ligados a fontes diferentes, grifar cada fonte com uma cor. Em seguida, indicação por escrito do aspecto da fonte modificado pela história.

Chapeuzinho Amarelo e suas aventuras

Certa vez, **Chapeuzinho Amarelo** estava passeando com sua **boneca Flora** e encontrou **um lobo**, o lobo disse:

– Não tenha medo menina, sou vegetariano.

E chapeuzinho amarelo começou a bater papo com o lobo e derrepente o lobo disse:

– Para onde você vai? perguntou o lobo. ela respondeu.

– Para lugar nem um. respondeu **Chapeuzinho**

– A gente podia colher uns legumes e frutas – disse o lobo.

Chapeuzinho foi com um lobo mas teve a maior surpresa quando soube que o lobo era carnívoro. Chapeuzinho ficou amarelada de medo quando soube que a comida era ela. A sorte de Chapeuzinho foi que uma velhinha estava passando com cintas e deu uma cintada no lobo e levou a Chapeuzinho com sigomal desconfiava Chapeuzinho que a velhinha era a **madrasta de uma princesa chamada Branca de Neve** e a velhinha levou a Chapeuzinho para um castelo sombrio. a velhinha queria Chapeuzinho para ser sua aprendiz.

A **madrasta de Branca de Neve** explicou que ela queria vingança contra Branca de Neve por isso que ela te raptou. – Você aceita? perguntou a madrastra

– Claro que não! respondeu Chapeuzinho.

Pois você vai participar! disse a madrastra.

Derrepente abriram a porta, era **Branca de Neve**.

Branca de Neve pegou Chapeuzinho e ficou sendo sua mãe adotiva.

FIM

Elementos grifados	O que mudou em relação à fonte
Chapeuzinho Amarelo	✓ Muda de nome (de Vermelho, como no conto de fadas, para Amarelo, como no livro de Chico Buarque).

Lobo	✓ É vegetariano
Madrasta de Branca de Neve	✓ Uma velhinha que queria Chapeuzinho como aprendiz
Branca de Neve	✓ Vira mãe adotiva de Chapeuzinho.

Exemplo de ficha para indicação das fontes da história

Fonte: Elaboração do autor.

3. Leitura de trechos da história e sua associação à(s) frase(s) correspondente(s) à aventura da personagem expressa por eles. Em seguida, formular um novo título para a história.

Trechos da história	Escrever uma frase da aventura de Chapeuzinho expressa no trecho
[1] <i>Certa vez, Chapeuzinho Amarelo estava passeando com sua boneca Flora e encontrou um lobo.</i>	[] ✓ Convite da madrastra para Chapeuzinho; ✓ Recusa do Convite por Chapeuzinho.
[2] <i>Chapeuzinho foi com um lobo mas teve a maior surpresa quando sabe que o lobo era carnívoro.</i>	[] Rapto de Chapeuzinho pela velhinha.
[3] <i>A sorte de Chapeuzinho foi que uma velhinha estava passando com cintas e deu uma cintada no lobo</i>	[] Chapeuzinho torna-se filha adotiva de Branca de Neve.
[4] <i>A velhinha levou a Chapeuzinho para um castelo sombrio. A velhinha queria Chapeuzinho para ser sua aprendiz.</i>	[] Descoberta de que o lobo era carnívoro.
[5] – Você aceita? perguntou a madrastra – Claro que não! respondeu Chapeuzinho. – Pois você vai participar! disse a madrastra.	[] Escapada de Chapeuzinho do lobo.
[6] <i>Branca de Neve pegou Chapeuzinho e ficou sendo sua mãe adotiva.</i>	[] □ Passeio de Chapeuzinho com sua boneca. □ Encontro com o lobo.

Novo título	_____
-------------	-------

Exemplo de ficha para correspondência entre trechos da história e aventuras da personagem
Fonte: Elaboração do autor.

4. Escrita de frases ou de um parágrafo com elementos temáticos de outras fontes, dando continuidade a um trecho da história.

Trecho para dar continuidade	Trecho de continuação da história	Em que fonte o trecho de continuação se baseou?
Chapeuzinho foi um lobo mas teve a maior surpresa quando sabe que o lobo era carnívoro. Chapeuzinho ficou amarelada de medo quando soube que a comida era ela. A sorte de Chapeuzinho foi que uma velhinha estava passando ...	_____ _____ _____ _____	✓ ✓

Exemplo de ficha para a inserção de elementos temáticos de outras fontes
Fonte: Elaboração do autor.

5. Escrita de um parágrafo desdobrando o final da história, inserindo personagens e situações recuperados de outras fontes.

Trecho para dar continuidade	Trecho de continuação da história
Branca de Neve pegou Chapeuzinho e ficou sendo sua mãe adotiva.	_____ _____ _____

Exemplo de ficha para escrita de parágrafo de desdobramento do fim da história
Fonte: Elaboração do autor.

6. Escrita de nova versão da história com base em uma das fontes disponibilizadas na atividade de escrita da história (Chapeuzinho Vermelho ou Chapeuzinho Amarelo) ou em outras fontes (outros contos de fada, filmes de animação, relatos orais e populares na cidade ou na comunidade, programas e seriados televisivos).

Elementos e Critérios de Avaliação

- i. Itens avaliados
- ❖ Identificação dos elementos temáticos do filme e da história escrita e indicação de suas fontes.
 - ❖ Manejo dos elementos temáticos do filme e da história escrita e de suas fontes, para a inserção neles de elementos temáticos de outras fontes, para sua recriação e para a criação de novas histórias.
- ii) Conceitos intermediários (para cada item avaliado individualmente)
- (A) **Excelente:** identificação e manejo de diferentes elementos temáticos do filme e da história.
- (B) **Bom:** identificação e manejo de alguns elementos temáticos do filme e da história.
- (C) **Regular:** apenas identificação de elementos temáticos do filme e da história.
- (I) **Insuficiente:** sem identificação nem manejo de elementos temáticos do filme e da história.
- iii) Avaliação

Aluno (a):		Escola:	Professor (a):	Ano/Bimestre Letivo:	Atividades: Temas das histórias e suas fontes
Itens Descritores	Identificação dos elementos temáticos do filme e da história escrita e indicação de suas fontes		Manejo dos elementos temáticos do filme e da história escrita e de suas fontes		
A					
B					
C					
I					
Conceito Geral					
Observações					

Fonte: Elaboração do autor.

Para além da escola

As atividades complementares ao trabalho em sala de aula podem promover o acesso do aluno a fontes para as histórias que circulam em ambientes extraescolares. Entre essas atividades, encontram-se as seguintes:

- ❖ Criação de filmes de animação com base em um tema eleito pela turma – por exemplo, cotidiano da escola, cenas da cidade, relatos de pessoas idosas etc.
- ❖ Visitas a institutos, centros culturais e acesso a acervos referentes ao poeta Mário Quintana e à sua obra.
- ❖ Entrevista e enquetes com familiares, com a comunidade escolar e com a comunidade em que mora o aluno para coleta de relatos, testemunhos, casos e histórias que circulam nos ambientes em que transita o aluno.
- ❖ Visitas a museus e bibliotecas públicas e particulares para acesso a coleções de livros.
- ❖ Participação em Feiras de Livros e em Festivais de Cinema e Música da cidade.
- ❖ Entrevista com bibliotecários e profissionais ligados à preservação de acervos.
- ❖ Ida a sessões de cinema e discussão sobre filme exibido.
- ❖ Ida a exposições de fotografia e de artes plásticas, a fim de conhecer diferentes modos de representação de um tema ou assunto.
- ❖ Ida a espetáculos de teatro.

Para saber mais

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor. Coleção Trabalhando com... na escola. São Paulo: Cortez, 2011.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção trabalhando com... na escola).

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Recontando histórias na escola**: gêneros discursivos e produção da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria da Silva. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MORAES, Fabiano; VALADARES, Eduardo; AMORIM, Marcela M. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção trabalhando com... na escola).

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

Capítulo 3

Um sobrevoo na trilha: estratégias de formulação das histórias

No capítulo anterior, conversamos sobre a importância do acesso a fontes no processo de aprendizagem da escrita de histórias. Destacamos que elas são recursos importantes para a **contextualização da atividade de escrita** do aluno, operando como orientação que lhe fornece tanto uma visão global das histórias, quanto uma visão de seus componentes.

Além disso, vimos que as fontes fornecem aos alunos a matéria-prima para a escrita de suas histórias, ou seja, temas ou motes de histórias (*sobre o que contar*). O acesso frequente e regular às fontes pode atuar no desenvolvimento de habilidades sofisticadas no processo de aprendizagem da escrita de histórias, como a de combinar na escrita dessas histórias elementos temáticos de uma mesma fonte ou de fontes diversas.

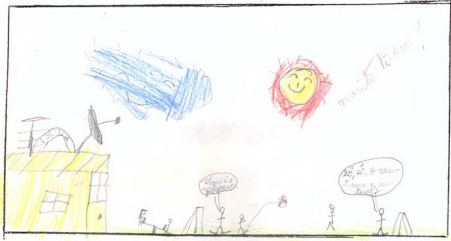
Ora, mas a transformação da matéria-prima das fontes em insumos temáticos para a escrita de histórias pelos alunos supõe um trabalho sobre elas. Daí que um dos desafios do ensino da escrita de histórias é **conhecer como os alunos manejam a matéria-prima das fontes** na escrita de suas histórias. Em outras palavras, como os alunos podem manejar os temas fornecidos pelas fontes na confecção escrita das histórias que lhes são solicitadas.

Trataremos desse desafio a partir de agora, fazendo um sobrevoo em histórias escritas por alunos do Ciclo de Alfabetização para refletir sobre as formas de contar, ou seja, sobre as estratégias de formulação dos temas e fontes no tecido textual das histórias.

As histórias, a seguir, foram escritas em uma atividade em que os alunos teriam que fazer um desenho e escrever uma história sobre ele. Apreciemos, inicialmente, a história escrita pelo aluno Rafael, logo a seguir.

Aluno(a) Rafael Duran
Turma 2o2

I - Desenhe:



II - Agora use a sua imaginação e crie uma história.

Estes meninos estão se divertindo muito no parque da escola e eles se chamam Carlinhos, Pedro, Renato e Antonio e eles estão jogando bola e os que estão na gangorra são Clarinha e Neto. Que legal, não é mesmo?

No parque

Estes meninos estão se divertindo muito no parque da escola e eles se chamam, Carlinhos, Pedro, Renato e Antonio e eles estão jogando bola e os que estão na gangorra são Clarinha e Neto. Que legal, não é mesmo?

Exemplo 16. História No parque, escrita por Rafael
Fonte: Arquivo didático do autor.

Em sua história, Rafael **aponta** (com o uso do pronome demonstrativo *Estes*) os componentes representados em seu desenho: meninos se divertindo, alguns deles jogando bola, outros brincando na gangorra. O título e o início do texto aludem ao lugar em que a **cena** mostrada ocorre – o parque da escola – e o final do texto consiste em um comentário sobre ela.

Consideremos, agora, a história escrita pelo aluno Rosalino.

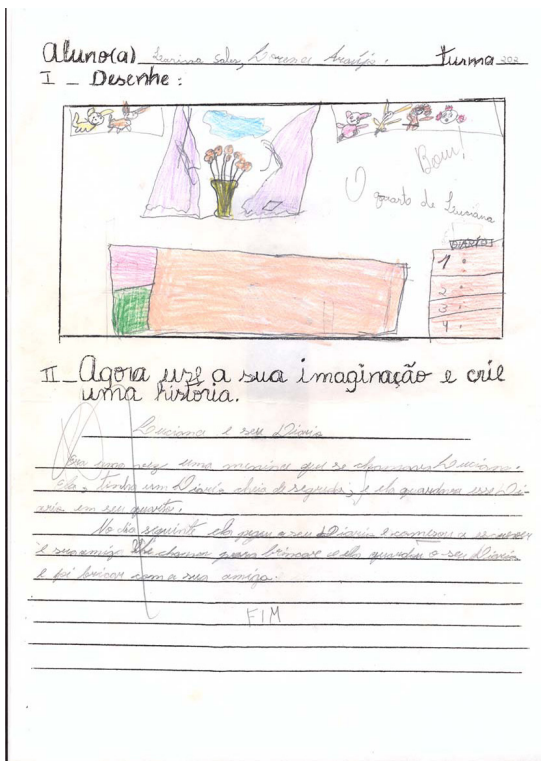
Aluno(a) <u>Rosalino</u> Turma <u>202</u> I - Desenhe:  II - Agora use a sua imaginação e crie uma história. <u>Os animais perdido</u> <u>Era uma vez os animais perdido estavam vendo</u> <u>uma floresta e uma águia viu um açazeiro</u> <u>com cacho e depois ele foi lá e comeu e o</u> <u>Sol começou a nascer e os patos começaram a</u> <u>nadar eles ficaram tristes porque perderam a</u> <u>sua mãe.</u>	Os animais perdido Era uma vez os animais perdido estavam vendo uma floresta e uma águia viu um açazeiro com cacho e depois ele foi lá e comeu e o Sol começou a nascer e os patos começaram a nadar eles ficaram tristes porque perderam a sua mãe.
---	--

Exemplo 17. História Os animais perdido, escrita por Rosalino
Fonte: Arquivo didático do autor.

Na formulação de sua história, Rosalino **justapõe** os componentes representados em seu desenho: animais perdidos *vendo* uma floresta, com relevo para os patos que *começam a nadar* e ficam tristes por *terem perdido* sua mãe; além de uma águia, que *vê* um açazeiro *indo comer* os frutos de seu cacho, e do Sol, que *começa a nascer*.

A justaposição desses elementos compõe a **paisagem** representada na história, sendo que **as ações em que estão envolvidos** vão animando essa paisagem, dando-lhe um movimento rudimentar, tornando-lhe viva e transformando-a em uma **cena** diurna em uma floresta.

A história seguinte foi escrita pela dupla de alunas Larissa e Lorena



Aluno(a) Larissa e Lorena Luciana e seu Diário Turma 302

I - Descreve:

II - Agora use a sua imaginação e crie uma história.

Luciana e seu Diário

Em uma casa havia uma menina que se chamava Luciana. Ela tinha um Diário cheio de segredos, e ela guardava esse Diário em seu quarto.

No dia seguinte ela pegou o seu Diário e começou a escrever e sua amiga lhe chamou para brincar e ela guardou o seu Diário e foi brincar com a sua amiga.

FIM

Luciana e seu Diário

Era uma vez uma menina que se chamava Luciana. Ela, tinha um Diário cheio de segredos, e ela guardava esse Diário em seu quarto.

No dia seguinte ela pegou o seu Diário e começou a escrever e sua amiga lhe chamou para brincar e ela guardou o seu Diário e foi brincar com a sua amiga.

FIM

Exemplo 18. História Luciana e seu Diário, escrita por Larissa e Lorena

Fonte: Arquivo didático do autor.

Ao formularem sua história, Larissa e Lorena **focalizam** dois componentes complementares: Luciana e seu Diário. Esse último elemento adquire grau de relevo significativo na história (sendo grafado, tal qual o nome da menina, com letra inicial maiúscula e se destacando sobre uma cômoda, no desenho), tornando-se:

- ✓ um elemento caracterizador do **retrato** da personagem (*tinha um Diário*);
- ✓ o ponto de referência a partir do qual são formuladas suas ações (*guardar, pegar, começar a escrever*) e a **cena** em que atende ao chamado de sua amiga e com ela vai brincar.

A última desta série de histórias escritas com base em um desenho criado pelos alunos, a seguir, foi produzida pelo aluno Tássio.

Aluno(a) TÁSSIO AMARAL Turma 22

I - Desenhe:



II - Agora use a sua imaginação e crie uma história.

Tal pai tal filho

Era uma vez, o filho queria passear
com o pai na praia e eles foram passear
o filho não sabia nadar e ele foi pro fundo
e se afogou e de pois ele gritou
socorro e o pai pegou a prancha e
salvou o filho e o filho não queria
mais ir na praia e eles ficaram felizes
para sempre.

Tal pai tal filho

Era uma vez o filho que queria passear com o pai na praia e eles foram passear o filho não sabia nadar e ele foi pro fundo e se afogou e de pois ele gritou socorro e o pai pegou a prancha e salvou o filho e o filho não queria mais ir na praia e eles ficaram felizes para sempre.

Exemplo 19. História Tal pai tal filho, escrita por Tássio
 Fonte: Arquivo didático do autor.

Em sua história, Tássio **focaliza** os dois componentes centrais representados em seu desenho (o pai e o filho) e **encadeia** suas ações em uma sucessão causal e temporal:

o filho deseja passear na praia ⇔ o pai e o filho vão passear na praia ⇔ o filho, que não sabia nadar, vai para o fundo e, afogando-se, grita por socorro ⇔ o pai pega a prancha e salva o filho ⇔ o filho desiste de voltar à praia ⇔ ambos ficam felizes para sempre.

Esse encadeamento das ações em uma sucessão cria dependência entre as diversas fases de seu desenvolvimento, auxiliando o relato da **cena**.

O que as quatro histórias têm em comum e quais as diferenças entre elas?

Quanto a seus **temas** ou **motés**, temos:

- ✓ Entretenimento de crianças no parque da escola (*No parque*);
- ✓ Deslocamento de animais na floresta (*Os animais perdido*);
- ✓ Relacionamento de Luciana com seu diário (*Luciana e seu Diário*);
- ✓ Salvamento de criança pelo pai (*Tal pai tal filho*).

Notemos que os componentes recuperados pelos alunos dos desenhos que haviam inventado e formulados na história escrita guardam um traço comum: **todos são animados** (no sentido em que ganham vida ou alma na história). Assim, o traço transversal aos diferentes temas das histórias é sua natureza **acional**, ou seja, todos eles lidam com ações ou eventos em que se envolveram determinados agentes (crianças, adultos ou animais).

Considerando que os temas são um dos componentes da matéria-prima fornecida pelas fontes, consistindo em *de que trata a história*, podemos, então, dizer que os temas dessas quatro histórias, aquilo de que tratam, são **ações** ou **eventos**.

Podemos supor, assim, que as ações são os ingredientes centrais dos temas das histórias que os alunos costumam ser solicitados a escrever na escola. Em outras palavras, *as ações ou os eventos são, em geral, o elemento que organiza globalmente as histórias do ponto de vista de seus temas ou motes*.

Em seus estudos sobre o texto narrativo, o professor Jean-Michel Adam explica a diferença entre uma ação e um evento da seguinte forma:

A ação se caracteriza pela presença de um agente – ator humano ou antropomórfico – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento acontece sob o efeito de causas, sem intervenção intencional de um agente. (Adam, 2011, p. 225).

Essa é uma informação que pode subsidiar a seleção pela alfabetizadora de fontes para o trabalho de ensino da escrita de histórias. Levando-se em conta o princípio de complementaridade de que falamos no capítulo anterior, a seleção e exploração das fontes pode ter como parâmetro ações ou eventos:

- ✓ próximos a experiências imediatas ao cotidiano dos alunos (entretenimento com amigos, passeios, interações na escola e na comunidade em que mora, interações nas redes sociais etc.);
- ✓ distantes de experiências imediatas ao cotidiano dos alunos (grandes aventuras, viagens espaciais, travessias de oceanos, vida no fundo do mar ou em outros planetas, hábitos culturais de outros países etc.).

Mas não nos esqueçamos de que os temas ou motes não chegam prontos para serem usados: eles passam a ganhar corpo na medida em que são formulados na história que vai sendo escrita. Daí que *ter o que contar* é condição necessária mas não suficiente para se escrever uma história: é preciso conhecer e aprimorar as formas ou recursos de *como contar*.

Se dissemos que nas histórias os temas ou motes consistem muito frequentemente em ações, a questão passa a ser compreender como se pode dar o arranjo dessas ações na história. Consideremos, assim, como esse arranjo ocorre nas quatro histórias anteriores, observando os recursos de composição de seus temas.

Nas duas primeiras histórias (*No parque* e *Os animais perdido*), o modo como as ações são distribuídas dá a sensação de estarmos diante de uma composição à vista de uma figura ou de uma fotografia que tenha flagrado uma cena de entretenimento de crianças e um segmento de uma paisagem florestal.

Já nas duas outras histórias (*Luciana e seu Diário* e *Tal pai tal filho*), a sensação é de estarmos diante de um curta-metragem, em que as ações vão-se encadeando em uma relação de mútua dependência. Assim, em *Luciana e seu Diário*:

- ✓ o convite para a brincadeira ocorre posteriormente ao momento em que Luciana começa a escrever no diário, como também é o motivo das ações da menina de guardar o diário e de ir brincar.

Em *Tal pai tal filho*:

- ✓ o quase afogamento do filho e seu salvamento pelo pai pressupõem a ida à praia para passear;
- ✓ o fato de o filho não saber nadar é o que motiva seu quase afogamento.

Podemos, portanto, identificar dois tipos de arranjo dos motes ou temas nessas histórias, ou seja, **duas estratégias** de manejo dos recursos de composição desses temas que organizam globalmente as histórias:

- ❖ em *No parque* e *Os animais perdido*, uma **estratégia de descrição de ações** e
- ❖ em *Luciana e seu Diário* e *Tal pai tal filho*, uma **estratégia de narração de ações**.

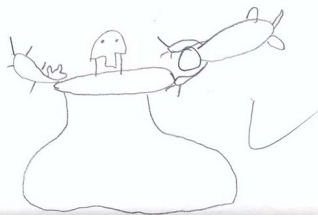
Duas estratégias de formulação das histórias

A distinção dessas duas estratégias pode ser pensada como diferentes modos de formulação do texto escrito¹. A professora Mary Kato, por exemplo, havia notado dois procedimentos distintos na base da composição de uma descrição e de uma narração (Kato, 2002, p. 204).

Para ela, na **descrição** o que entra em jogo é um procedimento que consiste em compor uma unidade ordenando seus constituintes (unidades menores), que a criança percebe como autônomos ou delimitados. Daí que, nesse caso, a segmentação do texto pelo uso de pontuação torna-se mais evidente para a criança.

1 Em seu texto antológico *Narrar ou descrever* – contribuição para uma discussão sobre o naturalismo e o formalismo –, de 1936, o filósofo George Luckás não deixou de notar a distinção entre o que chama de estilos de composição narrativo e descritivo. Em suas palavras, “A narração distingue e ordena. A descrição nivela todas as coisas” (Lukács, 1936, p. 62).

É o que parece ocorrer na história, a seguir, escrita pelo aluno Thiago em uma atividade em que os alunos deveriam reproduzir a história de um livro. Na história reproduzida pelo aluno (*O pote de melado*, de Mary França e Eliardo França, Editora Ática), são as vírgulas o sinal de pontuação utilizado para a segmentação das ações dos personagens e sua ordenação em uma sucessão linear e cumulativa, tal qual uma enumeração.

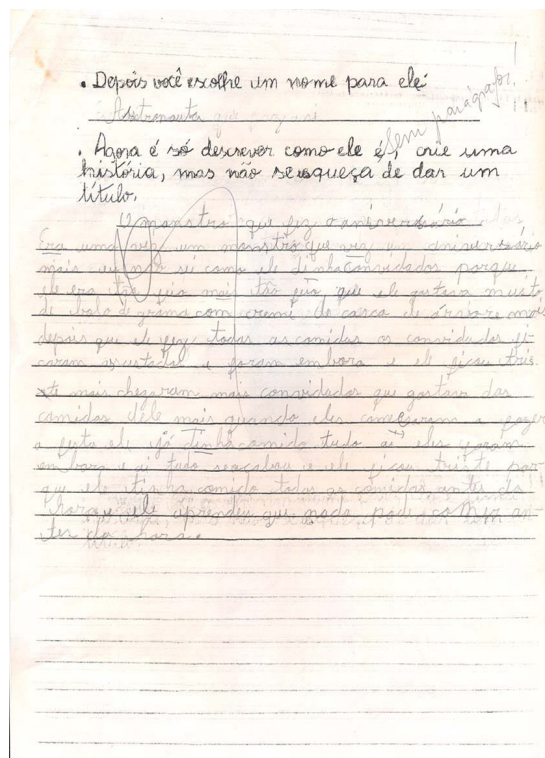
Autor(a): Mary França Ilustrador(a): Eliardo França Editora: Ática Aluno(a): Thiago pomplano Borges <u>O pote de melado</u> Era uma vez um gato um pato e um rato. Que queriam melado e foram até a casa da vovó. E derrepente ela entrou e o gato se escondeu na lata, o rato se escondeu no bule, e o pato pulou na panela. E a vovó pegou o rabo dos três e deu melado para eles. 	O pote de melado Era uma vez um gato um pato e um rato. Que queriam melado e foram até a casa da vovó. E derrepente ela entrou e o gato se escondeu na lata, o rato se escondeu no bule, e o pato pulou na panela, E a vovó pegou o rabo dos três e deu melado para eles.
---	---

Exemplo 20. História *O pote de melado*, escrita por Thiago
 Fonte: Arquivo didático do autor.

Quanto à **narração**, por sua vez, estaríamos diante de um procedimento que consiste em expressar uma unidade quebrando-a em componentes menores, os quais a criança perceberia distribuídos em um contínuo de ações ou eventos encadeados. Nesse caso, a segmentação desses componentes pela pontuação seria menos óbvia para a criança.

É o que provavelmente ocorre na história escrita pela aluna Gislaine, na atividade em que os alunos tiveram que, a partir da leitura de um texto, desenhar um personagem, dar um nome a ele e escrever uma história sobre o mesmo.

A história escrita pela aluna apresenta-se formalmente como uma unidade, com letra maiúscula delimitando seu começo e ponto final assinalando seu fim, sem uso de quaisquer recursos de segmentação de seus componentes internos.



O monstro que fez o aniverssario

Era uma vez um monstro que vez um aniverssario mais eu não sei como ele dinha convidados porque ele era tão feio mais tão feio que ele gostava muito de bolo de grama com creme de casca de arvore mais depois que ele fez todas as comidas os convidados fi- caram assustados e foram embora e ele ficou triste mais chegaram mais convidados que gostava das comidas dele mais quando eles comessaram a fazer a festa ele já tinha comido tudo ai eles foram embora e ai tudo se acabou e ele ficou triste por- que ele tinha comido todas as comidas antes da hora, e ele aprendeu que nada pode comer antes da hora.

Exemplo 21. História *O monstro que fez aniversário*, escrita por Gislaíne
Fonte: Arquivo didático do autor.

Vejamos, a seguir, mais de perto, como essas estratégias concorrem na formulação de um conjunto de histórias, em atividades de escrita em que os alunos teriam que se apoiar em imagens para a produção do texto.

A estratégia de descrever ações

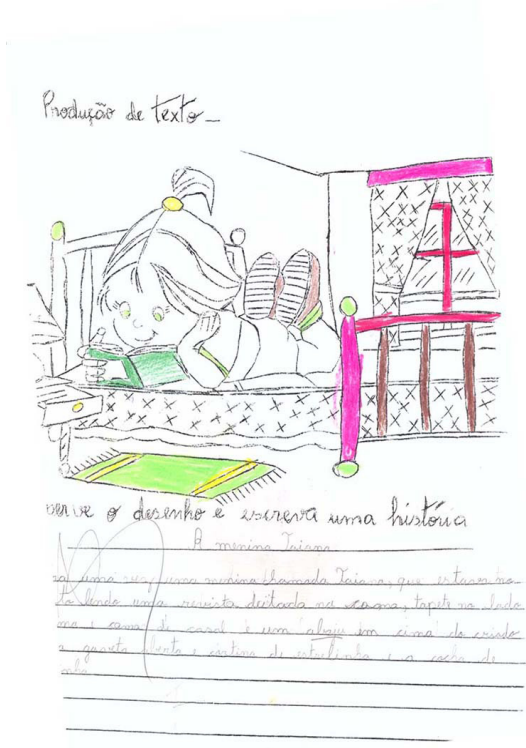
Pela estratégia de descrição, as ações vão sendo ordenadas ou justapostas, linearmente, em uma unidade sintética, como aspectos sucessivos de um mesmo fato. Estaríamos, nesse caso, diante daquilo que os professores Rocha Lima e Barbadinho Neto trataram como **descrição de cena**², na formulação da qual, segundo os professores,

2 Além de *descrição de cena* – que tem como matéria-prima ações –, os professores assinalam outras espécies de descrição, a saber:

- a) de ser animado ou inanimado (pessoa, animal, entidade, objeto), sendo que, no caso de pessoa, a descrição é chamada de *retrato*;
- b) de interior;
- c) de paisagem.

É importante seguir com rigor as fases em que veridicamente se desenrolaria o movimento, pois só assim evita-se o risco de falsear a correta cronologia dos aspectos. (Rocha Lima; Barbadinho Neto, 1979, p. 114).

Vejamos como a estratégia de descrição de ações é empregada na história, a seguir, escrita pela dupla de alunas Gislaine e Daniela em uma atividade em que os alunos tiveram como apoio uma imagem ilustrando uma menina lendo, deitada na cama.

 Produção de texto A menina Taiana era uma vez uma menina chamada Taiana, que estava no quarto lendo uma revista deitada na cama, tapete no lado da cama e cama de casal e um abaju em cima do criado com a gaveta aberta e cortina de estrelinha e a cocha de estrelinha.	A menina Taiana Era uma vez uma menina chamada Taiana, que estava no quarto lendo uma revista deitada na cama, tapete no lado da cama e cama de casal e um abaju em cima do criado com a gaveta aberta e cortina de estrelinha e a cocha de estrelinha.
---	---

Exemplo 22. História A menina Taiana, escrita por Gislaine e Daniela

Fonte: Arquivo didático do autor.

Nessa história, a estratégia de descrição permite fixar a ação de leitura da menina – *estava no quarto lendo uma revista* – como ação radial da história. Essa única ação é o ponto de referência com base no qual se encadeiam elementos que compõem:

- ✓ por um lado, um **retrato** da personagem, por meio de sua **nomeação** (uma menina que se chamava Taiana);
- ✓ por outro lado, uma enumeração dos elementos do ambiente **interior** em que se desenrola a ação e de seus aspectos (ou propriedades), por meio de um conjunto

de expressões predicativas: tapete *no lado da cama*; cama *de casal*; abajur *em cima do criado*; criado *com a gaveta aberta*; cortina *de estrelinha* e colcha *de estrelinha*.

Vejamos, agora, como se dá o uso da estratégia de narração para o encadeamento das ações nas histórias.

A estratégia de narrar ações

Tal como ocorre com a estratégia de descrição, o uso da estratégia de narração permite encadear as ações em uma sucessão. O que distingue uma estratégia da outra é o escopo da sucessão das ações: se na estratégia de descrição falávamos em ordenação de aspectos sucessivos de um mesmo fato, conformando uma unidade compacta, na estratégia de narração podemos falar em desdobramento dessas ações em uma sequência de fatos.

Em outras palavras, no caso da estratégia de descrição, temos um procedimento de síntese dos componentes de um mesmo fato em direção à construção do todo. No caso da estratégia de narração, estamos diante de um procedimento de análise do conjunto das ações que busca manifestar suas relações de interdependência na transição entre diversos fatos ou diferentes momentos de um fato.

O exemplo de Cândido Jucá Filho, citado por Rocha Lima e Barbadinho Neto, ajuda a pensar essa distinção entre as duas estratégias pela menção da diferença entre o trabalho de um pintor e o trabalho de um escritor diante de um fato:

Evocando um incêndio, um pintor escolheria o momento culminante, para fixá-lo na tela: um momento só. O escritor apresenta esse momento culminante numa série de outros momentos: o leitor “vê” atear-se o incêndio, acompanha-lhe o crescer, e alastrar-se; assiste a ele na brutalidade de seu apogeu; e o sente após declinar, fazer-se braseiro que já não despede chamas, e tende a amortecer sob as cinzas. (Jucá Filho, 1954, p. 66 *apud* Rocha Lima; Barbadinho Neto, 1979, p. 114).

Vejamos como a estratégia de narração de ações é empregada na história, a seguir, escrita pela dupla de alunos Rosalino e Rafael em uma atividade em que os alunos se apoiariam em uma sequência de duas imagens: a primeira ilustra a preparação de um grupo de meninos para uma partida de futebol e a segunda, o confronto de dois dos jogadores durante a partida quando buscam tocar a bola com a cabeça (*cabecear a bola*).

Produção de Texto

Olhe e desenhe e, com criatividade, escreva a história.

Rosalino
Rafael



Os meninos jogando futebol na quadra.

Os meninos chegaram cabola é depois. eles sibateram de cabeça e os menino ficaram com olhos fechado. e os dos quase caí no chão.

Os meninos jogando futebol na quadra

Os meninos chegaram cabola é depois. eles sibateram de cabeça e os menino ficaram com olhos fechado. e os dos quase caí no chão.

Exemplo 23. História *Os meninos jogando futebol na quadra*, escrita por Rosalino e Rafael
Fonte: Arquivo didático do autor.

Notemos que a dupla de autores capta as duas ações centrais representadas nas imagens: a chegada dos meninos para a partida e a *batida de cabeça* de dois deles. A ligação entre os dois momentos é feita pela expressão **e depois**, o que sinaliza a dependência entre eles. A interdependência desses momentos gera como desdobramento outra ação – a quase queda dos jogadores no chão.

Apreciemos uma segunda história ainda sobre a partida de futebol para observarmos como a sucessão de momentos no encadeamento das ações pode-se ampliar e diversificar. A história foi escrita pelo aluno Fábio.

Produção de Texto Fábio Rufael

Desenhe e escreva com criatividade, escreva a história.



O jogo de bola

Era uma vez que eles estavam jogando bola
ai o menino ia tocar mais não quis tocar foi
querer
driblar todos. Ai ele foi até ao gol e ele chegou
muito perto e ele deu de cabeça com o goleiro.
E ai o Bebeto e o Ronaldinho, pararam o jogo
para
levar o Savel eo goleiro para o serviso médico.
Ficaram bom e voutaram para o futebol.

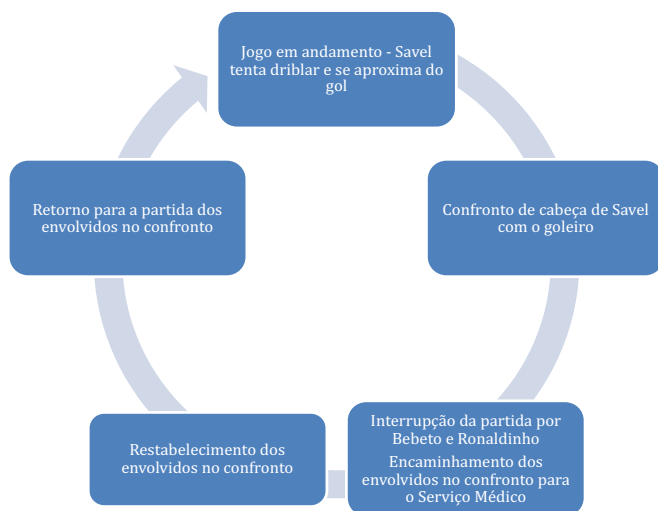
O jogo de bola

Era uma vez que eles estavam jogando bola
ai o menino ia tocar mais não quis tocar foi
querer
driblar todos. Ai ele foi até ao gol e ele chegou
muito perto e ele deu de cabeça com o goleiro.
E ai o Bebeto e o Ronaldinho, pararam o jogo
para
levar o Savel eo goleiro para o serviso médico.
Ficaram bom e voutaram para o futebol.

Exemplo 24. História O jogo de bola, escrita por Fábio
Fonte: Arquivo didático do autor.

Inicialmente o jogo de bola é mencionado, e são relatadas a intenção de um dos jogadores de tocar a bola e suas ações de tentar driblar e se aproximar do gol. Esse momento inicial é sucedido pelo de confronto de cabeça do jogador com o goleiro. Em seguida, esse fato desdobra-se e é contornado pela reação de dois outros jogadores (Bebeto e Ronaldinho), que interrompem a partida e encaminham os envolvidos no confronto ao Serviço Médico. Na sequência, temos o restabelecimento dos jogadores e, por fim, seu retorno à partida.

Essa cadeia de ações da narrativa pode ser representada no seguinte esquema:



Esquema 1. Cadeia de ações da história *O jogo de bola*
Fonte: Elaboração do autor.

Nas duas histórias, a estratégia de narração alarga o escopo da sucessão das ações para além da descrição de aspectos sucessivos de um mesmo fato. Entretanto, não é apenas o escopo dessa sucessão que se modifica, mas também sua natureza, já que as ações vão sendo encadeadas de uma maneira específica, na base de sua interdependência.

Assim, em *Os meninos jogando futebol na quadra*:

- ✓ o confronto dos jogadores sucede sua chegada com a bola;
- ✓ a causa da queda dos jogadores no chão é o confronto de cabeça de dois dos jogadores.

Em *O jogo de bola*:

- ✓ o confronto dos jogadores sucede a tentativa de drible por um dos jogadores e sua aproximação do gol; o restabelecimento dos envolvidos no confronto, por sua vez, precede seu retorno à partida.
- ✓ a causa da interrupção da partida é o confronto de cabeça de dois dos jogadores.

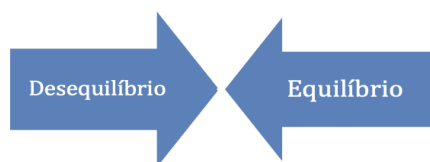
Mas em que consiste esse tipo de sucessão promovido pela estratégia de narração? O que há de particular nela?

Notemos que a sucessão das ações nas duas histórias vai-se constituindo na alternância entre **dois equilíbrios**: um primeiro **equilíbrio** dos eventos ou ações é sucedido por um **desequilíbrio** que pode ser seguido por outro **equilíbrio** e assim sucessivamente.

Vale notar que na própria sequência de duas imagens da atividade sobre a partida de futebol já encontramos pressuposta a alternância entre esses dois equilíbrios como um princípio estruturador da história: o desenrolar da partida e o confronto de cabeça dos jogadores.

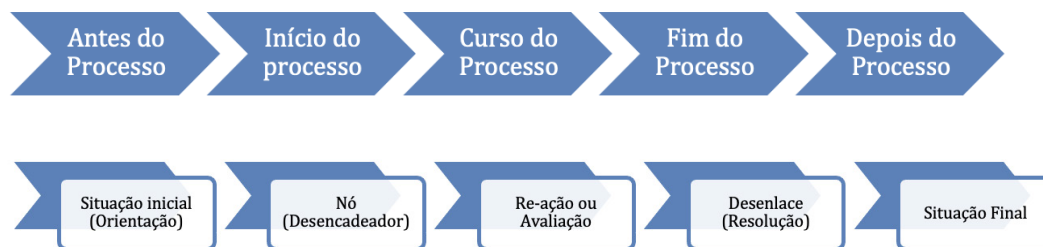
Essa percepção da sucessão como alternância entre dois estados de equilíbrio é o que leva alguns estudiosos a defenderem que, entre todos os componentes de uma narrativa, o único indispensável é **a complicação**, um estado de desequilíbrio que nos impulsiona à busca de um estado de equilíbrio. É como se, instalada uma situação de desequilíbrio, fôssemos instados a procurar sua resolução.

Para remeter a uma referência em geral conhecida no universo infantil, é como se a estratégia de narração se inspirasse nos altos e baixos da trilha de uma montanha russa. Ou, ainda, para usar uma metáfora do campo da música, é como se houvesse um tempo da **tensão** e outro tempo do **repouso**. É, assim, o encontro entre esses dois estados que produz a centelha que faz mover as ações na história:



Esquema 2. Relação entre desequilíbrio e equilíbrio
Fonte: Elaboração do autor.

A partir desse princípio elementar, outros momentos ou fases podem ser agregados, pela estratégia de narração, ao processo de sucessão das ações na história. Para o professor Jean-Michel Adam, esse processo pode ser concebido como o encadeamento de cinco momentos, a saber:



Esquema 3. Fases do processo narrativo
Fonte: Elaboração do autor.

O professor ensina que esses momentos formam **dois subconjuntos**:

- ✓ o primeiro conjunto, formado pela relação entre **Nó** ↔ **Reação** ↔ **Desenlace**, constituindo o **núcleo do processo**;
- ✓ o segundo conjunto, pela **Situação Inicial** e **Situação Final**, revestindo esse núcleo em suas bordas.

Retomando a história escrita por Fábio, podemos notar que o núcleo do processo narrativo é constituído pelo **nó** (o confronto de cabeça entre os jogadores) e o **desenlace** (o restabelecimento dos jogadores envolvidos no confronto).

O nó é antecedido por uma **situação inicial** – o começo da partida e o movimento de um dos jogadores (Savel) – e sucedido por uma **reação** (a interrupção da partida e o encaminhamento dos jogadores ao Serviço Médico). Essa reação introduz o desenlace, que, por sua vez, é sucedido pela **situação final** (o retorno à partida).

O esquema, a seguir, ilustra essa dinâmica.



Esquema 4. Fases do processo narrativo na história *O jogo de bola*

Fonte: Elaboração do autor.

Ora, essa sucessão em cinco momentos indica **a feição plena** em que se podem encadear as ações em uma história, pelo uso da **estratégia de narração**. Esse grau de encadeamento das ações é o que mais tipicamente se afasta do encadeamento gerado pela estratégia de descrição. Ou seja, o procedimento analítico em que se baseia a estratégia de narração, neste caso, aparece em relação inversa ao procedimento sintético que baseia a estratégia de descrição.

Esse uso típico da estratégia de narração pode dar lugar a outros usos da mesma estratégia que acabam por gerar diferentes configurações das histórias; por exemplo, pela omissão ou suspensão de uma fase, por sua antecipação ou, ainda, pela condensação de diferentes fases, entre muitas outras possibilidades.

Vejamos, a seguir, a história escrita pela dupla de alunos Fábio e Luís em uma atividade em que o apoio para a produção se daria com relação a uma sequência de seis imagens, ilustrando as ações de um ratinho que encontra um pedaço de queijo sobre a mesa da cozinha da casa e o desloca até sua toca.

A sequência de imagens é a seguinte:

■ EXPRESSE SUAS IDÉIAS

Expressão oral

Olhe os quadros abaixo e conte a estória de um ratinho.

1

2

3

4

5

6

Expressão escrita

Escreva a estória em seu caderno, mas não se esqueça de colocar um título bem interessante.

Figura 31. Sequência de imagens da história do ratinho
Fonte: Arquivo didático do autor.

A seguir, a história escrita pelos alunos:

Auto(a): Fábio Rafael Barbosa Souza, Luis Pereira

Ilustrador(a):

Editora: NDI

Aluno(a):

O ratinho e o queijo

Era uma vez um rato chamado tito. Ele é muito esperto. Um dia ele viu um pedaço de queijo ele levou o queijo para sua casa, o queijo não entrou na sua casa, porque o queijo era muito grande. Ele forçou muito para entrar o queijo e não entrou. Ele começou a cumer o queijo para ficar menor e cabou ficando de barriga cheia e não conseguiu entrar em sua casa.

O ratinho e o queijo

- Era uma vez um rato chamado tito. Ele é um rato muito esperto, um dia ele viu um pedaço de queijo ele levou o queijo para sua casa, o queijo não entrou na sua casa, porque o queijo era muito grande.
- Ele forçou muito para entrar o queijo e não entrou. Ele começou à cumer o queijo para ficar menor e cabou ficando de barriga cheia e não conseguiu entrar em sua casa.

Exemplo 25. História O ratinho e o queijo, escrita por Fábio e Luís
Fonte: Arquivo didático do autor.

Nessa história, as ações do Ratinho são encadeadas em uma sucessão de fases, a saber:

- ✓ a **situação inicial**, em que a narração das ações do personagem permite construir o estado de equilíbrio inicial (*viu um pedaço de queijo, levou o queijo para sua casa*).
- ✓ o **nó**, instaurado pela não possibilidade de introdução do queijo na casa do Ratinho (*o queijo não entrou na sua casa*), e sua causa (*porque o queijo era muito grande*).

Tendo sido instaurado o nó, uma cadeia de ações e **reações** são formuladas, em uma sucessão causal: a primeira reação (*forçou muito para entrar o queijo*), não tendo sido eficaz (*e não entrou*), gera nova ação (*Ele começou a cumer o queijo para ficar menor*), que, por sua vez, provoca a nova reação (*e acabou ficando de barriga cheia*). Não havendo a formulação de um desenlace, a **situação final** desta história é um evento que provoca um **novo nó** – sendo isso o que desencadeia o humor da história.

Vejamos, por fim, a história escrita pelo aluno Romeu, na mesma atividade que teve como apoio a sequência de imagens sobre o Ratinho.

Autor(a): Romeu Ilustrador(a): Editora: N/Se Aluno(a): Romeu O ratinho está com fome. Era uma vez um ratinho com fome. Ele viu um pedaço de queijo na mesa. Ele em porrou o queijo e caiu no chão. Ele comesou arrastar o queijo para a sua toca. E depios ele jegou na sua toca. quando ele jegou em sua toca ele em porrou o quejos mais o queijo nao dava na toca porque é muito pequena a toca. Depos ele comesou a comer o queijo para dar na toca e o queijo come çou a fica pequeno o queijo e o ratinho come sou em gorda ate que ele fico gordo e não deu na toca de e depos o queijo ficou pequeniniho ele esta va alegre. Bom! 14/96	O ratinho está com fome Era uma vez um ratinho com fome. Ele viu um queijo em cima da mesa. Ele em porrou o queijo e caiu no chão. Ele comesou arrastar o queijo para a sua toca. E depios ele jegou na sua toca. quando ele jegou em sua toca ele em porrou o quejos mais o queijo nao dava na toca porque é muito pequena a toca. Depos ele comesou a comer o queijo para dar na toca e o queijo come çou a fica pequeno o queijo e o ratinho come sou em gorda ate que ele fico gordo e não deu na toca de e depos o queijo ficou pequeniniho ele esta va alegre.
---	---

Exemplo 26. História *O ratinho está com fome*, escrita por Romeu
 Fonte: Arquivo didático do autor.

Chama inicialmente atenção nessa história sua configuração visual: a primeira metade do texto é segmentada em cinco parágrafos, cada um dos quais formulados como uma frase delimitada graficamente em uma linha. A religação desses parágrafos-frases é feita principalmente pela repetição do pronome *Ele*, que retoma o personagem introduzido no primeiro parágrafo – *um ratinho*. Notemos que nessa primeira metade do texto as ações do personagem parecem ser ordenadas em uma sucessão linear e cumulativa, tal qual uma enumeração.

A segunda metade do texto, por sua vez, compõe um único parágrafo, segmentado internamente em duas porções por um ponto. Já nessa segunda metade, as ações são encadeadas conforme relações de interdependência, de **natureza temporal**, marcadas explicitamente pelo uso de termos ou expressões que expressam tempo:

- ✓ **quando** ele chegou em sua toca ele empurrou o queijo...
- ✓ **depois** ele começou a comer o queijo...
- ✓ o ratinho começou a engordar **até que** ficou gordo e não deu na toca...

Além dessa dependência temporal, temos também uma dependência de natureza **causal**, marcada explicitamente pelo uso de um conectivo:

- ✓ ... mas o queijo não dava na toca **porque** é muito pequena a toca.

O que podem indiciar esses dois diferentes modos de distribuição dos segmentos textuais: de um lado, a segmentação do texto em parágrafos-frases e, de outro, a segmentação em um único parágrafo?

Uma resposta possível a essa questão é dizer que nessa história o que temos é a **combinação das duas estratégias** de formulação de histórias – estratégia de **descrição de ações** e estratégia de **narração de ações** – em um mesmo texto.

Assim, na escrita de sua história, Romeu parece inicialmente descrever passo a passo (ou parágrafo a parágrafo) as ações do Ratinho, formulando-as em uma sucessão em que sua justaposição é suficiente para criar o desenrolar cronológico em que elas ocorrem. Essa estratégia permite criar a antessala para a introdução de outra sucessão de ações: agora elas são encadeadas pela marcação explícita das relações de dependência temporal e causal que mantêm entre si, ou seja, elas passam a ser narradas.

Ao final do texto, é formulado um segmento descritivo com a função de qualificação da personagem introduzida no primeiro parágrafo e retomada ao longo de todo o texto: *ele estava alegre*.

A história *O ratinho está com fome* permite, assim, considerar a distinção entre as duas estratégias de formulação textual não como diferença entre dois procedimentos estanques, mas como um contínuo de estratégias que, embora diferentes, podem-se complementar.

Nas primeiras histórias escritas pelos alunos, é bastante comum que as duas estratégias apareçam operando conjuntamente, em razão, em grande medida, do contato dos alunos com diferentes fontes nas atividades escolares. Com efeito, os textos que tem ampla circulação na escola – livros infantis, verbetes enciclopédicos, contos de fadas, exposições orais, relatos; relatórios etc. – são formulados, em grande medida, pelo predomínio de uma ou outra dessas estratégias de composição ou pela combinação de ambas. Não é estranho que elas, portanto, estejam na base das primeiras histórias dos alunos.

Com a progressão da aprendizagem, o uso dessas estratégias pode-se tornar um recurso para a criação de nuances e variações na escrita, conforme a finalidade do projeto de texto que se pretende desenvolver. Assim, tanto a combinação dessas estratégias quanto o predomínio de uma delas são suscetíveis de incremento, seja na escrita de histórias, seja na escrita de outros gêneros de texto escolares em que elas são acionadas.

Síntese para reflexão

A aprendizagem da escrita de histórias é um processo de apropriação de um circuito de práticas e textos. Esse circuito tem início antes mesmo que seja solicitada ao aluno a escrita de uma história. Ele tem sua gênese nas experiências vividas pelo aluno em ambientes extraescolares e na escola. Essas experiências são, em grande medida, mediadas por textos escritos. Em seu conjunto, esses textos ouvidos e lidos pelos alunos convertem-se em fontes para as histórias que eles aprenderão a escrever.

Na continuidade do circuito, essas fontes transformam-se em matéria-prima (temas) para a formulação das histórias. Os temas têm como ingrediente central eventos e ações, que passam a ser manejados nas histórias com base em duas estratégias: a descrição de ações e a narração de ações. Essas estratégias se definem pelo modo como formulam a sucessão das ações, tanto no que se refere a seu escopo ou alcance, quanto a sua natureza. O quadro abaixo ilustra as particularidades de cada uma das estratégias com base nesses critérios.

Crítérios/Estratégias	Descrever	Narrar
Escopo da Sucessão	Aspectos sucessivos de um mesmo fato	Sequência de fatos
Natureza da Sucessão	Equilíbrio único	Duplo equilíbrio Nó-Desenlace

Quadro 2. Estratégias de formulação textual das histórias
Fonte: Elaboração do autor.

O uso dessas estratégias acaba por produzir diferentes configurações das histórias escritas: ora elas se constituem predominantemente em segmentos descritivos das ações, ora predominantemente narrativos e, frequentemente, em combinação de ambos os segmentos.

A co-presença de segmentos descritivos e narrativos nas histórias escritas pelos alunos é não apenas um indício de seu contato com fontes diversificadas, como também um relevante indicador para o trabalho de ensino, em duas direções:

- ❖ para o incremento da escrita de histórias pela promoção de atividades que aliem as aprendizagens construídas pelo aluno sobre a **estratégia de descrever** com as aprendizagens sobre a **estratégia de narrar**, bem como que o instrumentalizem progressivamente tanto a transitar de uma para outra, quanto a combiná-las em um mesmo texto, quando assim julgar oportuno.
- ❖ para a aprendizagem da escrita de outros gêneros de texto em cuja produção comparecem as estratégias de descrição e de narração de ações. Entre os gêneros textuais escolares em que a estratégia dominante é a **descrição de ações** estão os seguintes:
 - ✓ relatório de experiência na aula de Ciências. Por exemplo: descrição das fases de crescimento de um pé de feijão.
 - ✓ ordenação dos intervalos do percurso feito da residência para a escola, na aula de Geografia.
 - ✓ elenco dos passos para resolução de uma situação-problema, na aula de Matemática.
 - ✓ listagem de momentos importantes de nossa história – linha do tempo, na aula de História.
 - ✓ nota biográfica/perfil, na aula de Língua Portuguesa.
 - ✓ regras de jogos, na aula de Educação Física.
 - ✓ síntese dos procedimentos artísticos no trabalho de confecção de uma escultura, na aula de Artes.

Já entre os gêneros escolares em que a estratégia dominante é a **narração de ações** podemos citar os seguintes:

- ✓ **contos, novelas, romances**, na aula de Língua Portuguesa.
- ✓ **romances históricos**, como *Belém do Grão Pará* (Dalcídio Jurandir), na aula de História.
- ✓ **histórias extraoficiais**, histórias de comunidades excluídas (quilombolas, indígenas, periféricas etc.), na aula de Geografia.
- ✓ **histórias de ficção científica**, na aula de Ciências.
- ✓ **roteiro de teatro, de espetáculo de dança ou de cinema de animação**, nas aulas de Artes e de Educação Física.
- ✓ **narrativas mitológicas**, na aula, por exemplo, de Ciências, História ou Geografia.

A progressão da aprendizagem poderá levar em conta o manejo cada vez mais sofisticado das estratégias de descrição e narração para a criação de efeitos (singulares) na escrita desses diferentes textos.

Sugestões de atividades

Apresentamos, a seguir, propostas de atividades para a abordagem das duas estratégias de formulação das histórias: descrição e narração de ações ou eventos. As atividades propostas tem o objetivo geral de promover o incremento do uso dessas duas estratégias na escrita de histórias e, complementarmente, na escrita de outros gêneros de texto escolares em que elas estão envolvidas.

Para a implementação das atividades, recorreremos a textos abordados neste e nos **capítulos anteriores**, além de um conjunto de outros textos.

PROPOSTA 1. Identificação de segmentos descritivos e uso da estratégia de descrição de ações

O **objetivo geral** da PROPOSTA 1 é incrementar a percepção do aluno de segmentos descritivos em uma história, bem como promover situações pelas quais aprimore o uso da estratégia de descrição de ações na reformulação de histórias escritas por outros e na escrita de suas próprias histórias.

- **Objetivos específicos:**
 - I. Identificar e ordenar segmentos descritivos de uma história.
 - II. Expandir uma parte da história pela inserção de segmentos descritivos.
 - III. Condensar segmentos descritivos da história em uma porção textual (frases ou parágrafo).
 - IV. Inventar histórias com base em segmentos descritivos de outra história.
- **Atividades:**
 1. Grifo nos segmentos de descrição de ações na história.

Grifar na história escrita pelo colega trechos que mostrem o que estão fazendo os personagens
No parque Estes meninos estão se divertindo muito no parque da escola e eles se chamam, Carlinhos, Pedro, Renato e Antonio e eles estão jogando bola e os que estão na gangorra são Clarinha e Neto. Que legal, não é mesmo?

Exemplo de ficha para grifo em segmentos descritivos das ações dos personagens
Fonte: Elaboração do autor.

2. Escolha de um esporte ou brincadeira de preferência e listagem das ações envolvidas em sua realização. Em seguida, escrita de uma cena descrevendo as ações listadas.

Escrever nome do jogo preferido ou da brincadeira preferida	Listar coisas que fazemos quando realizamos o jogo ou a brincadeira:
	✓ ✓ ✓
Escrever um parágrafo descrevendo uma cena de realização do jogo ou da brincadeira	

Exemplo de ficha para listagem de ações de um jogo ou brincadeira de preferência e escrita de parágrafo descritivo
Fonte: Elaboração do autor.

3. Audição de uma emissão radiofônica de comentário de jogo ou prova esportiva e transcrição das ações descritas na emissão.
4. Escrita de uma frase ou parágrafo que descreva as ações representadas na sequência de imagens. Em seguida, desenhar uma imagem complementar à sequência e formular uma descrição para a imagem criada.

Escrever o que as cenas mostram. Depois, desenhar nova cena e escrever o que ela mostra.			
			
1ª. cena	2ª. cena	3ª. cena	4ª. cena

Exemplo de ficha para descrição de ações de uma sequência de imagens e desenho de nova cena
Fonte: Elaboração do autor.

5. Listagem ou inventário de ações ou eventos ligados à cena ilustrada na imagem e escrita de parágrafo com base nos elementos listados.

Imagens de cenas	Listar ações ou eventos relacionados à imagem	Escrever um parágrafo ordenando as ações ou eventos listados
	✓ ✓ ✓	
	✓ ✓ ✓	

Exemplo de ficha para listagem de ações ou eventos e escrita de parágrafo com base nos elementos listados
Fonte: Elaboração do autor.

6 Escrita da história do filme de animação *Polonaise*, em folha de papel com pautas ou em arquivo eletrônico, e sua revisão.

PROPOSTA 2. Identificação de segmentos narrativos e uso da estratégia de narração de ações

O objetivo geral da PROPOSTA 2 é incrementar a percepção do aluno de segmentos narrativos em uma história, bem como promover situações pelas quais aprimore o uso da estratégia de narração de ações na reformulação de histórias escritas por outros e na escrita e de suas próprias histórias.

- Objetivos específicos:
 - I. Identificar segmentos narrativos da história.
 - II. Expandir uma história pela inserção de segmentos narrativos.
 - III. Encadear segmentos narrativos que expressam o núcleo do processo narrativo (**nó-reação-desenlace**).
 - IV. Inserir ou realocar segmentos narrativos que expressam as **fases inicial e final** do processo narrativo.
 - V. Inventar histórias com base em segmentos narrativos de outra história.

- **Atividades:**
 1. Registro escrito das ações que se confrontam no par de imagens. Em seguida:
 - desenho de uma imagem que expresse uma terceira ação da sequência.
 - escrita de frases ou de um parágrafo encadeando a sequência de ações das três imagens.

Escrever a ação ilustrada em cada uma das imagens		
		
O que fez o menino?	Qual a reação?	O que ocorreu na continuidade?
Agora, escrever uma frase ou parágrafo em que você conte a situação expressa pelas três imagens		

Exemplo de ficha para registro escrito das ações expressas em um par de imagens e seu encadeamento em uma frase ou um parágrafo.
Fonte: Elaboração do autor.

2. Escrita de uma frase ou de um parágrafo para narrar uma cena que expresse um **nó** em relação à cena ilustrada na imagem. Em seguida, desenho da cena.

	
O que fez o menino?	O que aconteceu depois? Qual o nó?
O menino saiu para empinar pipa na rua de sua casa.	

Exemplo de ficha para escrita de frase ou parágrafo expressando o nó na continuação da cena ilustrada pela imagem
Fonte: Elaboração do autor.

3. Escrita de uma frase ou de um parágrafo para narrar uma cena que expresse um **desenlace** para a sequência de cenas das imagens. Em seguida, desenho da cena.

			
Escrever e desenhar um desenlace para a história			

Exemplo de ficha para escrita de frase ou parágrafo expressando o desenlace para a sequência das imagens
Fonte: Elaboração do autor.

4. Escrita da história do filme de animação *A casa em ruínas*, em folha de papel com pautas ou em arquivo eletrônico, e sua revisão.
5. Grifo dos segmentos textuais que expressam eventos ou ações na história escrita. Em seguida, em grupo:
- confecção de trilha em papel cartolina reconstituindo os eventos ou ações da história (como em uma linha do tempo) e, eventualmente, inserindo nela outros eventos e ações.
 - exposição das trilhas afixadas em murais ou suspensas em varal para a turma e discussão sobre as diversas formas de reconstituição da história nas trilhas. As trilhas poderão ser fixadas e expostas na sala de aula.

*Grifar, com grafites de cores diferentes, na história escrita pelo colega trechos que mostrem o **que aconteceu** e o **que fizeram** os personagens*

Chapeuzinho Amarelo e suas aventuras

Certa vez, Chapeuzinho Amarelo estava passeando com sua boneca

Flora e encontrou um lobo, o lobo disse:

– Não tenha medo menina, sou vegetariano.

E chapeuzinho amarelo começou a bater papo com o lobo e derrepente o lobo disse:

– Para onde você vai? perguntou o lobo. ela respondeu.

– Para lugar nem um. respondeu Chapeuzinho

– A gente podia colher uns legumes e frutas- disse o lobo.

Chapeuzinho foi com um lobo mas teve a maior surpresa quando soube que

o lobo era carnívoro. Chapeuzinho ficou amarelada de medo quando soube que a comida era ela. A sorte de Chapeuzinho foi que uma velhinha estava passando

com cinto e deu um cinto no lobo e levou a Chapeuzinho com sigilo

mal desconfiava Chapeuzinho que a velhinha era a madrastra de uma princesa

chamada Branca de Neve e a velhinha levou a Chapeuzinho para um

castelo sombrio. a velhinha queria Chapeuzinho para ser sua aprendiz.

A madrastra de Branca de Neve explicou que ela queria vingança contra

Branca de Neve por isso que ela te raptou. – Você aceita? perguntou a madrastra

– Claro que não! respondeu Chapeuzinho.

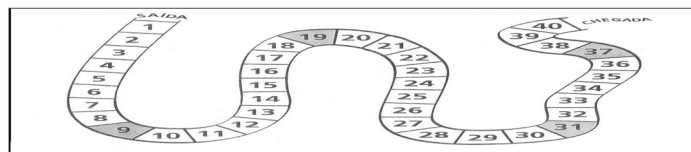
Pois você vai participar! disse a madrastra.

Derrepente abriram a porta, era Branca de Neve.

Branca de Neve pegou Chapeuzinho e ficou sendo sua mãe adotiva.

FIM

Construir em papel cartolina uma trilha reproduzindo, por meio de imagens, objetos, frases ou parágrafos o que aconteceu na história e o que fizeram os personagens



Exemplo de ficha para grifo em segmentos narrativos da história e para sua reconstituição em uma trilha de papel cartolina

Fonte: Elaboração do autor.

6. Grifo com grafite de cores diferentes dos segmentos narrativos que expressam:

- o **nó** da história, em cor **vermelho**.
- a **reação a esse nó** da história, em cor **verde**.

Em seguida, escrita de frases ou parágrafos expressando outras duas reações da personagem.

Chapeuzinho Amarelo e suas aventuras Certa vez, Chapeuzinho Amarelo estava passeando com sua boneca Flora e encontrou um lobo, o lobo disse: – Não tenha medo menina, sou vegetariano. E chapeuzinho amarelo começou a bater papo com o lobo e derrepente o lobo disse: – Para onde você vai? perguntou o lobo. ela respondeu. – Para lugar nem um. respondeu Chapeuzinho – A gente podia colher uns legumes e frutas- disse o lobo. Chapeuzinho foi com um lobo mas teve a maior surpresa quando sabe que o lobo era carnívoro. Chapeuzinho ficou amarelada de medo quando soube que a comida era ela.	
Chapeuzinho ficou amarelada de medo quando soube que a comida era ela.	Escrever frases ou parágrafos com outras reações
	✓
	✓

Exemplo de ficha para grifo em segmentos narrativos da história que expressem nó e reação e para escrita de frase ou parágrafo expressando outras reações da personagem

Fonte: Elaboração do autor.

7. Escrita de uma frase ou de um parágrafo para narrar ações ou eventos que expressem outro **desenlace** para o segmento narrativo da história. Desenho do desenlace inventado.

Mal desconfiava Chapeuzinho que a velhinha era a madrasta de uma princesa chamada Branca de Neve e a velhinha levou a Chapeuzinho para um castelo sombrio. A velhinha queria Chapeuzinho para ser sua aprendiz.	Espaço para o desenho
	<i>O que aconteceu depois? Como se resolveu a situação?</i> _____ _____ _____

Exemplo de ficha para escrita de frase ou parágrafo expressando um desenlace e para desenho do segmento narrativo inventado
Fonte: Elaboração do autor.

8. Escrita de uma frase ou de um parágrafo para narrar ações ou eventos que expressem outro **nó** para o segmento narrativo da história. Desenho do nó inventado.

Espaço para o desenho	De repente abriram a porta, era Branca de Neve.
<i>O que aconteceu antes? O que levou à situação escrita no quadro ao lado?</i> _____ _____ _____ _____	

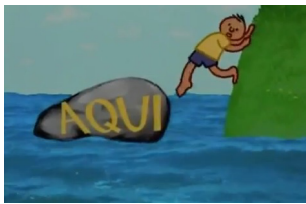
Exemplo de ficha para escrita de frase ou parágrafo expressando um nó e para desenho do segmento narrativo inventado
Fonte: Elaboração do autor.

- 9. Escrita de segmentos narrativos que expressem outra **situação inicial** e outra **situação final** para a história.
- 10. Reescrita da história com situação inicial e situação final inventadas, em folha de papel com pautas ou em arquivo eletrônico, e sua revisão.

PROPOSTA 3. Combinação de segmentos narrativos e descritivos para a escrita de histórias e de outros textos escolares

O **objetivo geral** da PROPOSTA 3 é promover situações pelas quais o aluno incremente o manejo de segmentos narrativos e descritivos, combinando-os de diferentes formas na escrita de histórias e também na escrita de outros textos escolares em que as estratégias de descrição e de narração de ações ou eventos estão envolvidas.

- **Objetivos específicos:**
 - I. Expandir uma história pela inserção de segmentos descritivos ou narrativos.
 - II. Combinar segmentos descritivos e narrativos em uma história, criando nuances nas ações.
 - III. Inserir segmentos descritivos ou narrativos na escrita de outros textos escolares.
- **Atividades:**
 - 1. Desenho de cenas expandindo a sequência de ações ilustradas nas imagens. Em seguida, escrita de uma história considerando a sequência global das imagens.

			
<i>Escrever uma história com base na sequência completa de imagens</i>			

Exemplo de ficha para expansão da sequência de imagens e escrita de uma história com base nelas
Fonte: Elaboração do autor.

- 2. Escrita de parágrafo dando continuidade à história escrita por um colega. Em seguida, leitura da história completa para reescrita de segmentos textuais ou para correção de erros gráficos.

Produção de Texto
Olhe o desenho e, com criatividade, escreva a história.



Jogo de cabeça

*Era uma vez um jogo bem alegre.
Um jogo de paz paraos 4 meninos.
Eles jogaram o 1o. tempo deu zero a zero e no
segundo tempo
o jogo foi bem disputado. No 2o. tempo ai nigem
fez gol.
ai foi para a prorongação de 15 minutos no utimo
minuto
da prorogação o Zesinho deu uma cabeseada bem
forte que
Romario e Claudeci deram de cabeça e se
machucaram então
sabe o que aconteceu?*

O Jogo de cabeça

Era uma vez um jogo bem alegre.
Um jogo de paz paraos 4 meninos.
Eles jogaram o 1o. tempo deu zero a zero e no
segundo tempo
o jogo foi bem disputado. No 2o. tempo ai nigem
fez gol.
ai foi para a prorongação de 15 minutos no utimo
minuto
da prorogação o Zesinho deu uma cabeseada bem
forte que
Romario e Claudeci deram de cabeça e se
machucaram então
sabe o que aconteceu?

Dar continuidade à história escrita pelo colega. Depois, ler a história completa para reescrever palavras e frases ou para corrigir erros

Exemplo de ficha para inserção de segmentos narrativos em história escrita pelo colega
Fonte: Elaboração do autor.

3. Desenho de imagem e escrita de parágrafo descrevendo ações ocorridas entre duas cenas do filme de animação.

Desenhar o interior da casa em ruínas e o que acontecia logo antes de a campainha tocar		
		
Escrever um parágrafo mostrando como era a casa por dentro e o que acontecia logo antes de a campainha tocar		

Exemplo de ficha para desenho e descrição por escrito do interior da casa e das ações que antecedem imediatamente o toque da campainha
Fonte: Elaboração do autor.

4. Escrita de parágrafo descrevendo ações ocorridas entre dois segmentos textuais da história escrita pelo colega.

Escrever um parágrafo mostrando o que aconteceu antes de Branca de Neve chegar		
A madrasta de Branca de Neve explicou que ela queria vingança contra Branca de Neve por isso que ela te raptou. – Você aceita? perguntou a madrasta – Claro que não! respondeu Chapeuzinho. – Pois você vai participar! disse a madrasta.		De repente abriram a porta, era Branca de Neve. Branca de Neve pegou Chapeuzinho e ficou sendo sua mãe adotiva.

Exemplo de ficha para escrita de parágrafo descrevendo ações ocorridas entre dois segmentos textuais da história escrita pelo colega
Fonte: Elaboração do autor.

5. Escrita de uma história com base em relatório de acompanhamento do processo de germinação e crescimento de um pé de feijão, elaborado nas aulas de Ciências.
6. Elaboração de linha do tempo com os eventos e as ações que marcam diferentes narrativas de aventuras de viagens, tais como:
 - a autobiografia do naufrago Robinson Crusoé, relatada no romance de mesmo nome, de autoria de Daniel Defoe.
 - a viagem de Vasco da Gama descrita no poema épico de Camões, *Os Lusíadas*.
 - a travessaria do Oceano Atlântico partindo da África até o Brasil pelo navegador Amyr Klynk, relatada em seu livro *Cem dias entre o céu e o mar*.
7. Escrita de uma história com base em nota biográfica de um determinado autor, tais como os poetas brasileiros Mário Quintana e Paulo Leminski.

Elementos e Critérios de Avaliação

i) Itens avaliados

- ❖ Identificação de segmentos descritivos e uso da estratégia de descrição de ações.
- ❖ Identificação de segmentos narrativos e uso da estratégia de narração de ações.
- ❖ Combinação de segmentos narrativos e descritivos para a escrita de histórias e de outros textos escolares.

ii) Conceitos intermediários (para cada item avaliado individualmente)

- (A) **Excelente:** identificação de diferentes segmentos narrativos e descritivos e uso sofisticado de estratégias de descrição e narração de ações na escrita de histórias e outros textos escolares.
- (B) **Bom:** identificação de alguns segmentos narrativos e descritivos e uso pertinente de algumas estratégias de descrição e narração de ações na escrita de histórias e outros textos escolares..
- (C) **Regular:** identificação de alguns segmentos narrativos e descritivos e uso modesto de algumas estratégias de descrição e narração de ações na escrita de histórias e outros textos escolares.
- (I) **Insuficiente:** sem identificação regular de segmentos narrativos e descritivos e uso de estratégias de descrição e narração de ações na escrita de histórias.

iii) Avaliação

Aluno (a):	Escola:	Professor (a):	Ano/Bimestre Letivo:	Atividades: Estratégias de descrição e narração de ações na escrita de histórias e outros textos escolares
Itens Descritores	Identificação de segmentos descritivos e uso da estratégia de descrição de ações		Identificação de segmentos narrativos e uso da estratégia de narração de ações	Combinação de segmentos narrativos e descritivos para a escrita de histórias e de outros textos escolares
A				
B				
C				
I				
Conceito Geral				
Observações				

Ficha de Elementos e Critérios de Avaliação - Segmentos e estratégias de descrição e narração
Fonte: Elaboração do autor.

Para além da escola

As atividades complementares ao trabalho em sala de aula podem promover o exercício pelo aluno das duas estratégias de formulação de histórias – descrever e narrar –, bem como incrementar sua sensibilidade para o manejo dessas estratégias em outros textos escolares. Entre essas atividades, encontram-se as seguintes:

- ❖ Participação de ensaios abertos de peças de teatro para conhecer o passo a passo da confecção de um espetáculo.
- ❖ Visitas a *observatórios* e *centros de gerenciamento meteorológicos* para conhecer como são registrados e descritos os fenômenos naturais.

- ❖ Visitas a arquivos públicos municipais para conhecer e reconstituir a biografia de personagens da história da cidade.
- ❖ Entrevista e enquetes com familiares, com a comunidade escolar e com a comunidade em que mora o aluno para coleta de relatos, testemunhos, casos e histórias locais.
- ❖ Entrevista com jornalista esportivo de programas de rádio e televisão sobre a tarefa de relatar uma partida esportiva.
- ❖ Participação e promoção de exposições de fotografias sobre as transformações pelas quais passaram locais ou a arquitetura da cidade.
- ❖ Ida a sessões de cinema de ficção científica e participação e promoção de exposições de obras de ficção científica.
- ❖ Participação e promoção de gincanas sobre curiosidades da história e do cotidiano da cidade.

Para saber mais

BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENTES, Anna Christina. **A arte de narrar**: da constituição das estórias e dos saberes dos narradores da Amazônia paraense. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Recontando histórias na escola**: gêneros discursivos e produção da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever? – contribuição para uma discussão sobre o naturalismo e o formalismo [1936]. *In*: LUKÁCS, Georg. **Ensaios sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 43-94.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

Capítulo 4

Adentrando a trilha: os recursos textuais das histórias

No capítulo anterior, fizemos um sobrevoo na trilha das histórias, discutindo sobre as duas estratégias que estão na base de sua formulação: a estratégia de descrição de ações e a estratégia de narração de ações. Vimos que o uso dessas estratégias define a configuração global que assumem as histórias: ora elas parecem organizadas predominantemente em descrições, ora em narrações e, não raramente, pela co-presença e combinação de segmentos descritivos e narrativos.

Tanto a predominância de uma dessas estratégias quanto a combinação de ambas nas histórias apontam para o fato de que os segmentos textuais que as configuram se constituem não em elementos imóveis que ocupam espaços estanques, mas em **dispositivos móveis**, o que permite guardar a ideia de movimento, dinâmico. Ora, mas considerar as estratégias de configuração global das histórias como um processo em movimento supõe atentar à maneira como esse movimento se constrói.

Neste capítulo, enfocaremos esse movimento mais interno à trilha das histórias. Em outras palavras, estaremos olhando a trilha das histórias de outro ângulo: mais próximo dos passos seguidos e das ferramentas utilizadas pelos alunos em sua formulação.

Lembre-mos de que as histórias escritas pelos alunos costumam tomar os eventos e as ações como ingrediente central de seu mote. Com base nisso, podemos discutir sobre alguns recursos textuais que permitem a formulação dos eventos e ações na trilha textual das histórias.

Apropriar-se desses recursos pode ser planejado como objetivo para fases mais avançadas do ensino da escrita de histórias, depois que os alunos já produziram seus primeiros textos e é preciso promover atividades que subsidiem o incremento do uso de determinados recursos a fim de que passem pouco a pouco a refinar as histórias que a alfabetizadora lhes solicita que escrevam.

Focalizaremos três conjuntos de recursos, que têm por função:

- ✓ a progressão dos eventos e ações na sucessão temporal das histórias;
- ✓ a progressão dos eventos ou ações no espaço ou cenário construído nas histórias;
- ✓ a construção das personagens e os modos de expressão de suas falas.

Os dois primeiros conjuntos de recursos nos permitem discutir a habilidade de construir pontos de referência temporal e espacial a partir dos quais os eventos ou ações são formulados. O

terceiro conjunto de recursos permite, por sua vez, discutir a habilidade de construir as personagens, pelos modos com que elas são introduzidas, qualificadas e retomadas nas histórias, e os modos com que suas palavras são transmitidas.

Duas observações a respeito da abordagem, logo a seguir, desses recursos:

- ❖ trata-se de uma abordagem que tem em perspectiva o texto como um todo: os recursos são, assim, ferramentas que ganham sentido quando vinculadas à configuração global da história. Nessa direção, eles podem ser mais ou menos sensíveis às duas estratégias de formulação das histórias (descrição de ações e narração de ações) e auxiliar sua implementação.
- ❖ trata-se de uma abordagem de cada tipo de recurso em separado, com o objetivo de sua melhor identificação. No trabalho de ensino da alfabetizadora, é possível abordá-los desse modo, mas também é possível eleger alguns recursos – como aqueles que ajudam a construir o tempo e o espaço – e abordá-los conjuntamente. Essa decisão depende das características do projeto de ensino da alfabetizadora e do perfil de seus alunos. Será sempre útil, em momentos mais avançados do ensino da escrita de histórias, sensibilizar os alunos para o fato de que os diferentes recursos operam em conjunto e vão-se articulando dinamicamente ao longo do texto.

Recursos textuais de construção de referências temporais

Como discutimos, tanto a estratégia de descrição quanto a de narração supõem que os eventos ou ações se encadeiam em uma sucessão temporal. O que particulariza cada estratégia é o modo diferenciado de construir o escopo dessa sucessão (na descrição, *aspectos sucessivos de um fato*; na narração, *sequência de fatos*) e sua natureza (na descrição, *equilíbrio único*; na narração, *nó e desenlace*).

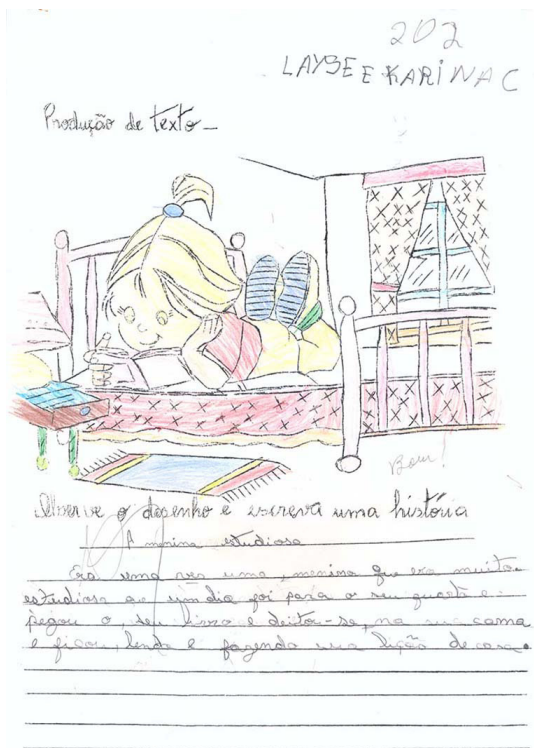
A percepção dessa sucessão aparece já nos primeiros estágios de aquisição da linguagem (falada) pela criança, embora de maneira bastante embrionária: inicialmente, essa percepção pode-se limitar à capacidade de enumeração ou listagem feita pela criança de ações ou processos habituais, ordenados ou não. Nesse momento, poderíamos falar não exatamente de uma habilidade de construir referências temporais, mas de premissas dessa habilidade.

A aquisição e o desenvolvimento desta habilidade de expressão da sucessão temporal entre uma ação e outra, entre um evento e outro não são óbvios nem casuais para uma criança pequena; senão, como nos ensina a professora Maria Cecília Perroni, como compreender o fato corriqueiro de que **agora** seja “a única resposta dada pela criança a qualquer pergunta do adulto que exija conhecimento, ainda que incipiente, de relações temporais entre eventos” (PERRONI, 1992, p. 41)?

Ora, se a aquisição das expressões de tempo pela criança que aprende a falar não se desenvolve de maneira instantânea, o que se dirá da aprendizagem da habilidade de formular por escrito a sucessão temporal entre as ações ou os eventos nas histórias? O caráter processual do

desenvolvimento dessa habilidade pode ser indiciado por pelo menos três fenômenos recorrentes nas primeiras histórias escritas pelos alunos:

- ❖ o apoio generalizado no **início codificado** *Era uma vez* como ponto de referência temporal a partir do qual as ações das histórias se desenrolam. Trata-se de um **recurso prefaciador** da narrativa, recuperado das histórias infantis e dos contos clássicos lidos para os alunos pela alfabetizadora na sala de aula ou por outros adultos em diferentes ambientes.
- ❖ o uso de **marcadores com a função de fazer avançar as ações** das personagens no desenrolar temporal da história, entre os quais *e, aí, depois*, além das expressões que assinalam uma localização temporal específica, como *certo dia, naquele mesmo dia, amanhã* etc.
- ❖ o uso das **formas verbais** que indicam ação, mais especificamente, dos **tempos** e **aspectos verbais** em que essa ação é expressa¹.
- ❖ Vejamos como se dá a gestão do tempo nas histórias, a seguir, escritas em atividades com apoio em uma imagem ou uma sequência de imagens. A primeira delas foi escrita pela dupla de alunas Layse e Karina:

 202 LAYSE E KARINA C. Produção de texto A menina estudiosa Era uma vez uma menina que era muito estudiosa. Um dia foi para o seu quarto e pegou o seu livro e deitou-se na sua cama e ficou lendo e fazendo sua lição de casa.	A menina estudiosa Era uma vez uma menina que era muito estudiosa que um dia foi para o seu quarto e pegou o seu livro e deitou-se na sua cama e ficou lendo e fazendo sua lição de casa.
---	---

Exemplo 27. História A menina estudiosa, escrita por Layse e Karina
Fonte: Arquivo didático do autor.

¹ Para saber mais sobre o tempo e o aspecto das formas verbais, consultar o livro *Na trilha da gramática* (páginas 63 a 68), do professor Luiz Carlos Travaglia (TRAVAGLIA, 2013).

Nessa história, a sucessão temporal joga, inicialmente, com a alternância entre **um tempo indeterminado** – expresso por *Era uma vez* – e **um tempo pontual** – expresso por *um dia*. Essa alternância é bastante recorrente nas primeiras histórias escritas pelos alunos. Nelas, esses recursos podem adquirir as seguintes funções:

- ✓ o apoio no início codificado *Era uma vez* tem a função de alocar as ações ou os eventos em uma temporalidade indeterminada, como a expressa, por exemplo, nos contos clássicos;
- ✓ a introdução de *Um dia* tem a função de introduzir o tempo determinado em que os eventos ou ações vão-se desenrolar, ou seja, o ponto de referência temporal com base no qual os eventos ou ações são formulados na história.

Estabelecido esse ponto de referência inicial, as ações vão sendo encadeadas pela repetição do conectivo **e**, um dos mais frequentes recursos de sequenciação e progressão de ações que costumamos identificar nas primeiras histórias de nossos alunos.

Os usos das formas verbais em que essas ações são formuladas é também importante recurso para gerir o tempo da história. Na história de La. e K., podemos notar o uso da forma verbal (*ser*) no **tempo pretérito imperfeito** (*era*), tanto no início codificado, quanto na expressão de uma característica da personagem, sendo alternado com o uso do **tempo pretérito perfeito** para expressar e fazer progredir suas ações.

Nessas ocorrências de uso do pretérito perfeito, a forma verbal assume, quanto à duração, um aspecto pontual² (*foi, pegou, deitou-se*), e, quanto à fase de desenvolvimento da ação, um aspecto cursivo (*ficou lendo e fazendo*). Notemos, portanto, que as autoras constroem uma progressão temporal que associa:

- ✓ a expressão da duração pontual das ações com
- ✓ a expressão da fase *em pleno curso* de seu desenvolvimento.

É esse uso que cria a sensação de que as ações vão-se justapondo, ordenadas como aspectos sucessivos de um mesmo fato. Estaríamos, nesse caso, mais próximos de uma estratégia das alunas de *descrição de ações*.

Agora, vejamos a história escrita pela dupla de alunos Marcello e Jolbe:

2 O professor Luiz Carlos Travaglia nos ensina que o aspecto “é a indicação do tempo interno de uma situação e indica a duração desta ou uma de suas fases” (TRAVAGLIA, 2013, p. 66), no livro *Na trilha da gramática*.

marcello neiva, jolbe andrade

Produção de Texto

Olhe o desenho e, com criatividade, escreva a história.



A batida de dois meninos.

Era uma vez quatro meninos que jogavam futebol num campo de futebol. E derrepente dois meninos queriam cabecear a bola mas eles se bateram de cabeça e criou um galo na cabeça.

A batida de dois meninos.

Era uma vez quatro meninos que jogavam futebol num campo de futebol. E derrepente dois meninos queriam cabecear a bola mas eles se bateram de cabeça e criou um galo na cabeça.

Exemplo 28. História A batida de dois meninos, escrita por Marcello e Jolbe
Fonte: Arquivo didático do autor.

Temos nessa história uma maneira de construção do ponto de referência temporal similar àquela da história anterior: o apoio no início codificado *Era uma vez* alternando-se, agora, com o uso de dois recursos de progressão temporal associados – **E** e **de repente**.

Como na história *A menina estudiosa*, o uso de *Era uma vez* tem a função de alocar as ações na temporalidade indeterminada das histórias que compõem o repertório conhecido pelas crianças.

Já o uso conjugado de **E** e **de repente** tem a função de realocar as ações em um tempo determinado, pontual, tendo impacto significativo na formulação da história em sua totalidade, uma vez que eles anunciam a transição de um estado inicial de equilíbrio para o estado de desequilíbrio, ou seja, para a instauração posterior do nó ou laço da história.

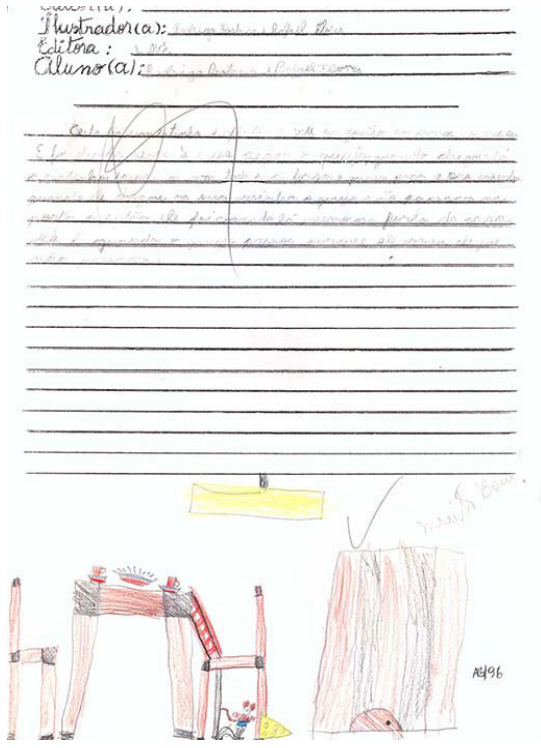
A introdução desse nó é feita pelo conectivo **mas**, justamente o recurso que estabelece a contra-junção do choque entre os jogadores com relação às ações que vinham sendo encadeadas.

O uso das formas verbais auxilia igualmente essa transição de fases da sucessão temporal da história. Notemos que o estado inicial de equilíbrio é formulado pelo uso dos verbos no tempo **pretérito imperfeito** (*jogavam*, *queriam*), que ajuda a alocar as ações no pano de fundo da história, em um plano virtual, como se estivessem preparando a introdução de outro plano – aquele da

ação que provoca o desequilíbrio (se *bateram*) –, o ponto alto ou aquilo que muitos chamam de *clímax* da história.

Os autores dessa história são sensíveis a essa transição temporal na medida em que expressam essa ação-clímax e a reação que ela provoca (*criou um galo*) no tempo **pretérito perfeito**, associado a um **aspecto pontual**. A expressão das relações de interdependência entre as ações e seu encadeamento em uma sequência de fatos são traços que particularizam essa história com relação à anterior: *estariamos*, em *A batida dos meninos*, mais próximos de uma estratégia de *narração de ações*.

Apreciemos, agora, uma terceira história, escrita pela dupla de alunos Rodrigo e Rafael

	Certo dia o ratinho espertinho viu um queijo em cima da mesa. E foi diretamente à mesa pegar o queijo, quando chegou lá o ratinho empurrou com toda sua força o queijo para a sua casinha quando ele chegou na sua casinha o queijo não passava na porta e então ele foi comendo lá mesmo na porta da casa dele e quando o queijo passou porque ele comeu ele que não passava.
--	--

Exemplo 29. História sem título, escrita por Rodrigo e Rafael
Fonte: Arquivo didático do autor.

Nesta história, o ponto de referência temporal das ações é construído inicialmente pelo uso da expressão **Certo dia**. Trata-se de um recurso que tem a função de introduzir o tempo determinado em que os eventos ou ações vão-se desenrolar na história.

A partir daí, a sucessão temporal da história passa a ser pontuada pela repetição do recurso **quando**, remetendo a ações do Ratinho, na situação inicial da história (*quando chegou lá; quando ele chegou na sua casinha*), e ao evento de introdução do queijo, no desenlace (*quando o queijo passou*).

Quanto ao uso dos tempos e aspectos das formas verbais, notemos a maneira como os alunos constroem a alternância entre o tempo pretérito perfeito, associado a um aspecto pontual, e o tempo pretérito imperfeito.

Diferentemente do que ocorre na história *A batida de dois meninos*, nesta terceira história o tempo pretérito perfeito expressa as ações (*viu, foi, chegou*) que compõem a **situação inicial** da história, alternando-se ao tempo pretérito imperfeito associado a um aspecto iterativo, ambos ajudando a expressar a ideia de uma ação durativa, exatamente no ponto em que se formula o **nó** da história (*o queijo não passava*).

A **reação** a esse nó é formulada pelo uso da forma verbal *comer* no tempo pretérito perfeito, que adquire duas funções:

- ✓ inicialmente, expressando um aspecto cursivo (*foi comendo*), a forma verbal *comer* antecipa o evento de **desenlace** da história (*o queijo passou*).
- ✓ inserida após o desenlace e expressando um aspecto pontual, a forma verbal *comer* reaparece não apenas como reação ao nó, mas explicitamente como causa do desenlace (*porque ele comeu*).

O evento que sucede o desenlace, como vimos em outra história do Ratinho, **no capítulo anterior**, é um evento que provoca um **novo nó** (*ele que não passava*), formulado, como no caso anterior, pelo uso do tempo pretérito imperfeito.

Esse conjunto de recursos move de maneira bastante robusta, nessa história, a estratégia de narração de ações, uma vez que temos não apenas a construção da juntura temporal entre nó e desenlace, mas também a reiteração dessa juntura, formando dois ciclos narrativos, o segundo deles apenas iniciado. O grau com que se dá o manejo de recursos de narração afasta de maneira mais ostensiva essa história daquelas em que a estratégia de descrição é predominante, como *A menina estudiosa*.

A seguir, sintetizemos as discussões apresentadas nesta seção, identificando o conjunto de recursos de construção da referência temporal nas três histórias.

Histórias	Recursos de construção de referências temporais		
	Introdução	Marcadores de progressão temporal	Tempos e aspectos das formas verbais
A menina estudiosa	Alternância de <i>Era uma vez</i> com adjunto adverbial de tempo Um dia	Conectivo e	• Tempo pretérito imperfeito (no início do texto). • Tempo pretérito perfeito, associado a aspecto pontual (foi, pegou, deitou-se) e cursivo (ficou lendo e fazendo).

A batida dos meninos	Alternância de <i>Era uma vez</i> com a expressão formada por conectivo mais um adjunto adverbial de modo: E de repente	• Conectivo e • Conectivo mas	Alternância do tempo pretérito imperfeito no início do texto (jogavam, queriam), apontando um aspecto durativo, com o pretérito perfeito (se bateram), apontando um aspecto pontual.
Sem título	Adjunto adverbial de tempo Certo dia	• Conectivo e • Adjunto adverbial de tempo quando	Alternância entre tempo pretérito perfeito associado aos aspectos pontual e cursivo (<i>viu, foi, chegou, foi comendo</i>) e tempo pretérito imperfeito associado a um aspecto iterativo (<i>o queijo não passava; ele que não passava</i>).

Quadro 3. Recursos de construção de referências temporais
Fonte: Elaboração do autor.

Recursos textuais de construção de referências espaciais

Os recursos textuais de construção de **referências espaciais** também auxiliam, tal como os recursos textuais de formulação das referências temporais, o encadeamento dos eventos e ações das histórias.

Já nos primeiros momentos de aquisição da linguagem e de desenvolvimento do discurso narrativo pela criança, a construção das referências espaciais incide sobre uma base de objetos passíveis de uma localização concreta e, em grande medida, mais imediata à experiência da criança. A professora Maria Cecília Perroni havia observado, por exemplo, o fato de, até aproximadamente os três anos de idade, a criança fazer referência a **onde** – informação espacial – ao lhe ser solicitado que dissesse **quando** – informação temporal – um determinado fato teria ocorrido. O exemplo mencionado por Perroni é bastante esclarecedor:

1. F. Quando você pintou a unha?
 2. D. Lá no empório

[...].
(Perroni, 1992, p. 97).

Comumente, o espaço referido pela criança nos fragmentos de histórias que verbaliza toma como apoio objetos materiais (os brinquedos, o mobiliário da casa, as refeições etc.) presentes na situação de interação com o adulto que, ao serem nominados, podem desencadear a ação de contar uma história.

Tratemos, agora, de alguns recursos que podem auxiliar o aluno a construir os **pontos de referência espacial** nas histórias que lhe são solicitadas a escrever.

Duas observações sobre esses recursos podem ser relevantes no trabalho de ensino da alfabetizadora:

- ✓ a construção daquilo que costumamos chamar de espaço ou *cenário* da história é resultado de decisões do autor que se expressam pela seleção que faz dos recursos textuais de formulação das referências espaciais na medida em que as ações vão sendo confeccionadas;
- ✓ a formulação das referências espaciais não é indiferente à, nem independente da formulação das referências temporais: em muitos casos, mas não em todos, o espaço pode delimitar o modo como as ações se encadeiam no tempo da história e vice-versa. Por exemplo, um conjunto de ações encadeadas em uma determinada sucessão temporal pode-se condensar em um mesmo limite espacial ou diferentes cenários podem-se tornar o espaço de uma série de ações que se reiteram.

Discutamos como se dá a construção das referências espaciais nas histórias, a seguir. Nossa atenção se voltará principalmente para dois tipos de recursos:

- ❖ os recursos textuais de introdução e retomada de referências espaciais;
- ❖ os recursos textuais de especificação ou qualificação das referências espaciais.

A primeira história, a seguir, foi escrita pela dupla de alunas Karina e Ariana.

Produção de texto  Desenho e texto e escreva uma história A menina e a cama Era uma vez uma menina que estava na cama deitada na cama lendo seu diário vermelho. Mais ela escreveu o que ela tinha ouvido no telefone de sua mãe e ela escreveu sem querer o que ela escutou. Seu quarto tem uma janela com cortinas azuis. E a cama era com um lençol com desenho. De xis a cama era cinza. Seu tapete era da cor rosa e as pontas são preta.	A menina e a cama Era uma vez uma menina que estava na cama deitada na cama lendo seu diário vermelho. . Mais ela escreveu o que ela tinha ouvido no telefone de sua mãe e ela escreveu sem querer o que ela escutou. Seu quarto tem uma janela com cortinas azuis. . E a cama era com um lençol com desenho. . De xis a cama era cinza. . Seu tapete era da cor rosa e as pontas são preta.
--	--

Exemplo 30. História *A menina e a cama*, escrita por Karina e Ariana
Fonte: Arquivo didático do autor.

O ponto de referência espacial desta história vem anunciado em seu título (*a cama*). É ele o cenário em que se desenrolam as duas ações realizadas pela menina, apresentadas em dois parágrafos na primeira metade do texto:

- ✓ a leitura de seu diário, com indicação do lugar onde ocorre (*na cama*) e do modo como ocorre (*estava deitada*);
- ✓ a escrita do que lhe teria falado sua mãe ao telefone, aspecto decorrente aparentemente de um julgamento das autoras sobre a imagem disponibilizada para a atividade de escrita – o braço e a mão apoiando a base do rosto da menina.

Esses dois parágrafos ocupam a metade inicial do texto e compõem a cena em que se desenrolam as ações descritas.

A introdução do ponto de referência é feita no primeiro parágrafo por meio de uma **expressão adverbial** que expressa lugar (*na cama*), composta da preposição **na** (contração de *em* com *a*) com o nome ou substantivo **cama**³.

Notemos que o ponto de referência é introduzido como último segmento da cadeia em que são introduzidas a referência temporal (com o início codificado *Era uma vez*), a personagem (uma menina) e sua ação (leitura), segundo uma fórmula que pode ser assim formulada:

Quando ↔ Quem ↔ O quê ↔ Onde

Nos quatro parágrafos que se seguem são introduzidos e qualificados os elementos que compõem o ambiente da cena: a janela com cortinas azuis e o tapete de cor rosa e pontas pretas, além da cama, elemento anteriormente introduzido e agora retomado, para que lhe sejam, em dois parágrafos, indicadas as propriedades: coberta *com um lençol com desenho* e de *cor cinza* com estampa *de xis*. O encadeamento desses elementos ocupa a outra metade do texto.

A extensão que adquire essa metade sinaliza a relevância da estratégia de descrição nesta história: por um lado, pelo **fracionamento ou decomposição** do **ambiente interior** em que as ações ocorrem em seus elementos constituintes e, por outro lado, por sua **qualificação**.

A distribuição desses elementos do ambiente em quatro parágrafos indica que a segmentação do texto, nessa parte da história, é altamente sensível à *estratégia de descrição*, como se as alunas os tivessem percebido como unidades autônomas e, portanto, suscetíveis de serem segmentadas em diferentes parágrafos.

A descrição do ambiente (nos quatro últimos parágrafos) sucede a, e mais ou menos independe da descrição das ações da personagem (nos dois primeiros parágrafos), o que dá a impressão de que o texto encontra-se fragmentado em duas grandes porções.

3 O professor Luiz Carlos Travaglia aborda esses recursos de *expressão de lugar* (adjetivos e advérbios), no livro *Na trilha da gramática* (Travaglia, 2013, p. 63, 81, 204).

Com a progressão da aprendizagem do aluno, é possível ensiná-lo a *animar* (no sentido de dar alma, dar vida) o espaço das histórias, criando interdependências entre ele e as ações das personagens, fazendo com que um vá ajudando a compor o outro, como ocorre nos contos de terror e de assombração, em que espaço e ação das personagens vão-se retroalimentando continuamente: quem não se lembra da imagem do casarão obscuro do filme *Psicose*, do mestre do suspense, o diretor Alfred Hitchcock? Ou como ocorre com os chamados *filmes de viagem*, em que a sequência da história vai sendo construída pelo deslocamento da personagem no trânsito por diferentes cenários.

Apreciemos, agora, uma segunda história, escrita pela dupla de alunos Thúlio e Luís.

Produção de Texto

Olhe o desenho e, com criatividade, escreva a história.



O grande futebol.

Tamã uma vez que João fez uma falta em Joze e João bateu a falta por gô e logo que o golero batei o Joze e o João deram de contra no campo de futebol que eles estavam jogando futebol lá no conjunto do Basa.

fin

O grande futebol.

Teve uma vez que João fez uma falta em Joze e João bateu a falta por gô e logo que o golero batei o Joze e o João deram de contra no campo de futebol que eles estavam jogando futebol lá no conjunto do Basa.

Exemplo 31. História *O grande futebol*, escrita por Thúlio e Luís

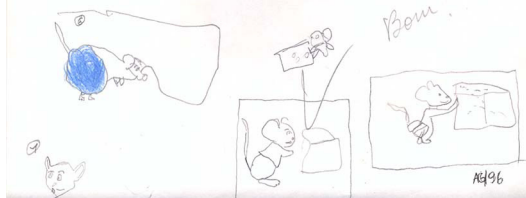
Fonte: Arquivo didático do autor.

O ponto de referência espacial para o qual convergem as ações dos personagens, nesta história, é o *campo de futebol*, introduzido após a referência temporal (*uma vez*) e um conjunto de ações encadeadas que remetem à partida já em curso (*fez falta, bateu a falta, foi gol*): justapostas, essas ações antecedem e preparam a ação desencadeadora do nó – o confronto de cabeça entre os jogadores João e Joze.

O ponto de referência é formulado por uma **expressão adverbial indicadora de lugar** (*no campo de futebol*). O foco nas ações da partida em curso pode explicar o fato de o ponto de referência aparecer apenas na porção final do texto.

Após sua introdução, o ponto de referência é retomado por **lá**, recurso locativo cujo uso parece revelar que os alunos estariam tomando a si próprios como ponto de referência espacial em relação ao qual é formulado, pela expressão adverbial (**no conjunto do Basa**), o cenário em que as ações da história ocorreram.

Consideremos, a seguir, uma terceira história, escrita pela dupla Layse e Rodrigo.

Autor(a): Layse e Rodrigo Ilustrador(a): Editora: TSC Aluno(a): Layse e Rodrigo <i>O ratinho ingraçado</i> Era uma vez um ratinho que era muito engraçado. Um dia saiu de sua casa e foi á cozinha e pegou uma fatia de queijo e empurrou o queijo a sua casa o queijo não deu para entrar ele foi comer e ficou muito gordo o queijo entrou e o rato ficou do lado de fora. 	O ratinho ingraçado Era uma vez um ratinho que era muito engraçado. Que um dia saio da sua casa e foi á cosinha e pegou uma fatia de queijo. e empurrou o queijo a sua casa o queijo não deu para entrar ele foi comer e ficou muito gordo o queijo entrou e o rato ficou do lado de fora.
--	--

Exemplo 32. História *O ratinho ingraçado*, escrita por Layse e Rodrigo
 Fonte: Arquivo didático do autor.

Nessa história, temos a articulação de dois pontos de referência espacial: a *casa do ratinho* e a *cozinha*. O primeiro é o ponto de partida e de chegada das ações do personagem. No entremeio dessas duas referências espaciais, encontra-se a cozinha, o ponto em que se cruzam as ações de saída e de chegada. A cozinha é, assim, tanto o ponto alvo para o qual converge a ação de saída do ratinho, quanto o ponto a partir do qual ele retorna para sua casa.

Os recursos usados para delimitar o espaço nesta história são **expressões adverbiais indicadoras de lugar** (*da sua casa, á cozinha, a sua casa*). Essas três expressões combinam uma preposição que denota direção (*de, a*) com um nome de lugar. Elas ajudam a espacializar a progressão das ações da personagem na *situação inicial* da história (*saiu da sua casa, foi á cozinha, pegou uma fatia de queijo, empurrou o queijo a sua casa*).

O ponto de referência espacial em que se aloca o evento que desencadeia o *nó* da história (*o queijo não deu para entrar*) é a casa, referência espacial que está elíptica (omitida). Esse recurso

de elipse parece decorrer da proximidade do segmento textual omitido com relação à expressão adverbial que lhe antecede. Se a elipse não tivesse ocorrido, poderíamos ter formulações como as seguintes:

O queijo não deu para entrar

nela

na sua casa

O recurso de elipse é novamente utilizado ao final da história, associado à expressão adverbial *do lado de fora*. O que seria o complemento dessa expressão (*da casa*) parece ter sido omitido pela recorrência dessa referência espacial ao longo da história, o que a torna o complemento privilegiado para especificar de que *lado de fora* se está tratando.

Esse conjunto de recursos vão auxiliando a construção de referências espaciais que adquirem uma importância bastante central nesta história. É como se o espaço fosse sendo formulado na mesma medida em que as ações foram sendo confeccionadas. Assim, há uma relação de dependência mais estreita, nesta história, entre espaço e ação: as ações vão selecionando os espaços e os espaços vão definindo o alcance dessas ações. Trata-se de um espaço que se redimensiona, ainda, em função de modificações físicas que se operam tanto no ratinho quanto no queijo.

Essa dependência entre espaço e ação e os efeitos dela na construção da própria personagem estão, de certo modo, pressupostos na própria sequência de imagens que guiou a atividade de escrita. Mas o interessante é notar o quanto as autoras da história foram sensíveis a essas relações.

Retomando as considerações sobre os modos e recursos de construção das referências espaciais, poderíamos dizer que:

- ✓ na história *A menina e a cama*, o espaço é introduzido e qualificado como um conjunto imóvel de objetos distribuídos no ambiente, emoldurando as ações da personagem;
- ✓ na história *O grande futebol*, o espaço é introduzido como o local em que ocorrem as ações dos personagens e especificado a partir de um ponto de referência externo à história: a posição ocupada pelo próprio autor do texto;
- ✓ na história *O ratinho ingraçado*, o espaço vai sendo introduzido e retomado na interface com as ações do personagem, afetando-as e sendo por elas afetado.

A seguir, sintetizamos as discussões apresentadas nesta seção, identificando o conjunto de recursos de construção da referência espacial nas três histórias.

Histórias	Recursos de construção de referências especiais		
	Introdução	Qualificação/Especificação	Retomada
<i>A menina e a cama</i>	Introdução: Expressão adverbial indicadora de lugar: • <i>na cama.</i>	Adjetivos ou expressões adjetivas: • <i>com um lençol com desenho;</i> • <i>de cor cinza;</i> • <i>de xis.</i>	-
<i>O grande futebol</i>	Expressão adverbial indicadora de lugar: • <i>no campo de futebol.</i>	-	• Recurso dêitico <i>lá;</i>
<i>O ratinho ingraçado</i>	Expressões adverbiais indicadoras de lugar: • <i>da sua casa;</i> • <i>à cozinha;</i> • <i>a sua casa;</i> • <i>do lado de fora</i>	-	• Elipse de da casa na especificação da expressão <i>do lado de fora</i>

Quadro 4. Recursos de construção de referências espaciais
Fonte: Elaboração do autor.

Recursos textuais de construção da personagem

Os recursos textuais de construção da personagem estão entre os mais sensíveis para a função de ligação das ações nas histórias. Nas primeiras produções escritas dos alunos, é muito recorrente que a personagem se converta em um ponto radial a partir do qual as ações encadeiam-se na sucessão temporal da história.

Podemos dizer, então, que a personagem é um princípio unificador das ações distribuídas na sucessão temporal da história e, ao mesmo tempo, uma espécie de **porta-voz do mote** das histórias, como havia postulado o filósofo russo Mikhail Bakhtin em seus estudos sobre o romance de Dostoiévski. Pelos modos com que suas ações são formuladas, podemos responder à pergunta *De que trata mesmo a história?*, a que se poderia responder: É a história de

- ✓ **uma menina** lendo;
- ✓ **dois jogadores** que se chocam de cabeça;
- ✓ **um ratinho** que encontra um pedaço de queijo e o leva para sua casa.

Discutiremos, a seguir, dois conjuntos de recursos que auxiliam a construção da personagem. São eles:

- ❖ os recursos textuais de **introdução**, **qualificação** e **retomada** da personagem na história.
- ❖ os recursos textuais de expressão de suas falas: o **discurso direto** e **indireto**.

Os recursos textuais de introdução, qualificação e retomada da personagem

A **introdução da personagem**, em grande parte das primeiras histórias escritas pelos alunos, é feita no início do texto, no interior de um encadeamento mais ou menos recorrente, como segundo elemento, sucedendo o início codificado *Era uma vez* ou um recurso de marcação temporal, como *Um dia* ou *Certo dia*.

Vejam os quais recursos auxiliam a introdução, qualificação e retomada da personagem na sucessão temporal das histórias. A primeira, a seguir, foi escrita pela dupla de alunas Lana e Sônia.

58 JIA Mariana 202 Produção de texto  Desenhe e desenha e escreva uma história A menina dona do livro Era uma vez uma menina que se chamava Claudia. Ela era deitada na cama lendo livro e este livro que ela está. Ela gosta muito dele esse livro ela ganhou da mãe dela era adorou esse livro que pra onde que ela ia ela leva esse livro.	A Menina dona do livro Era uma vez uma menina que se chamava Claudia ela esta deitada na cama led o livro e este livro que ela está ledo ela gosta muito dele esse livro ela ganho da mãe dela era adorou esse livro que pra onde que ela ia ela leva esse livro. Fim
---	--

Exemplo 33. História *A Menina dona do livro*, escrita por Lana e Sônia
Fonte: Arquivo didático do autor.

Nessa história, a personagem figura no título, por meio de uma expressão definida (*A Menina*) sucedida de um segmento textual que a qualifica, expressando seu atributo: *dona do livro*.

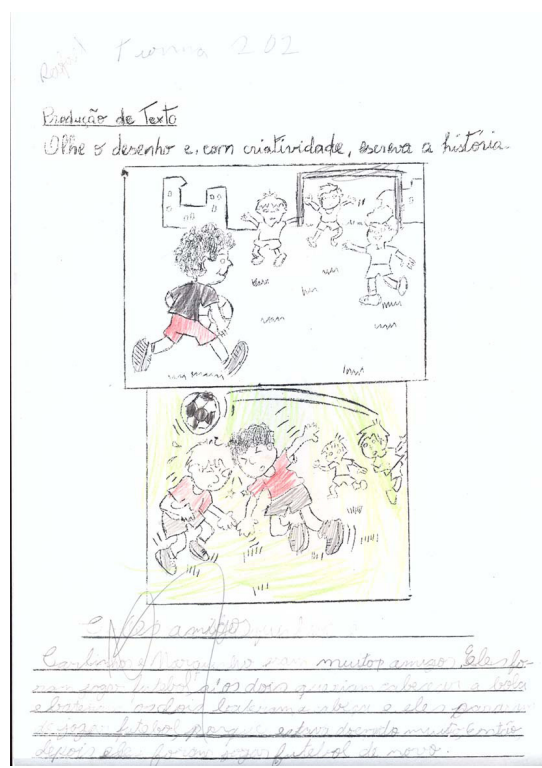
No início do texto, a introdução da personagem ocorre pelo uso do início codificado Era uma vez associado ao uso de uma expressão indefinida (uma menina), sucedida de sua qualificação por meio de uma oração relativa (que se chamava Claudia).

Além desses recursos, podemos encontrar o uso de verbos que expressam estados transitórios ou hábitos associados à personagem (ela gosta muito dele).

Tendo sido introduzida e qualificada no início da história, a personagem passa a ser retomada ao longo dela. Os recursos de retomada da personagem são especialmente relevantes nas histórias, porque permitem que se possa ir moldando a sucessão temporal em que suas ações progridem.

Na história A menina dona do livro, a retomada é formulada pela reiteração da referência pessoal à personagem a cada novo segmento textual em que são expressas suas percepções ou sensações (gosta, adorou) e suas ações (está deitada lendo, está lendo, ganhou, ia, leva). O recurso que auxilia esse modo de retomada é o pronome pessoal Ela, repetido seis vezes, além da forma composta dela.

Esse modo de retomada da personagem pela repetição de um mesmo recurso, bastante recorrente nas primeiras histórias escritas pelos alunos, pode-se ir diversificando em direção ao uso de expressões que também atuam na remissão à personagem, como podemos identificar na história, a seguir, escrita pelo aluno Rafael.

 <i>Produção de Texto</i> Olhe e desenhe e, com criatividade, escreva a história. <i>Os amigos</i> <i>Carlinhos e Marquinho eram muitos amigos. Eles foram jogar futebol, aí os dois queriam cabecear a bola e bateram os dois bateram a cabeça e eles pararam de jogar futebol, porque estava doendo muito. Então, depois eles foram jogar futebol de novo.</i>	Os amigos Carlinhos e Marquinho eram muitos amigos eles foram jogar futebol, aí os dois queriam cabecear a bola e bateram os dois bateram a cabeça e eles pararam de jogar futebol, porque estava doendo muito, Então, depois eles foram jogar futebol de novo.
---	---

Exemplo 34. História *Os amigos*, escrita por Rafael
Fonte: Arquivo didático do autor.

Nessa história, a introdução dos personagens é feita por seus **nomes próprios** (Carlinhos e Marquinho), sendo seguida de sua predicação, pelo uso do verbo ser (**eram**) associado a uma expressão qualificadora (**muito amigos**). O recurso que opera sua retomada integra a classe gramatical dos **numerais: os dois**. Tendo sido assim quantificados, os personagens são retomados, em seguida, pelo pronome pessoal **eles**.

Por fim, apreciemos a história escrita por Wallace, em que também é possível identificar, além de recursos de introdução e retomada, recursos de qualificação da personagem.

Autor(a): <u>Wallace Gilsonandro S. Sados</u> Ilustrador(a): _____ Editora: <u>MPB</u> Aluno(a): _____ <u>O ratinho comilão</u> Era uma vez um ratinho que queria pegar um pedaço de queijo. Ele subiu a mesa, empurrou o queijo para o chão, ele empurrou, empurrou o queijo a chegar em sua casa. Ele comeu, comeu até de mas. Ele empurrou o queijo para dentro da sua casa, e quando ele viu ele tinha comido de mas ele quis passar para sua casa mas não deu ele estava gordo de mais. 	O ratinho comilão .Era uma vez um ratinho que queria pegar um pedaço de queijo, ele subiu a mesa, empurrou o queijo para o chão, ele empurrou, empurrou o queijo a chegar em sua casa ele comeu, comeu até de mas. Ele empurrou o queijo para dentro da sua casa, e quando ele viu ele tinha comido de mas ele quis passar para sua casa mas não deu ele estava gordo de mais.
---	--

Exemplo 35. História *O ratinho comilão*, escrita por Wallace
Fonte: Arquivo didático do autor

Nessa história, como ocorre na história *A Menina dona do livro*, o personagem figura no título, agora por meio de uma expressão definida (*O ratinho*) sucedida de sua adjetivação (*comilão*).

No início do texto, o personagem é introduzido por uma expressão indefinida (*um ratinho*), sucedida de sua qualificação por meio de uma oração relativa (*que queria pegar um pedaço de queijo*).

Tendo sido assim introduzido, o personagem é retomado por dois recursos: o pronome pessoal **ele** (repetido oito vezes) e o pronome possessivo **sua** (repetido três vezes).

Esses e outros recursos de introdução, qualificação e retomada do personagem ajudam a manter o foco sobre ele no desenrolar da sucessão temporal da história. A cada vez que se vai fazendo remissão a ele, vai-se também fazendo suas ações progredirem. Pela progressão dessas ações podemos ir tendo acesso a atributos do personagem, ou seja, é ele quem passamos a conhecer mais.

A seguir, sintetizamos as discussões apresentadas nesta seção, identificando o conjunto de recursos de introdução, qualificação e retomada da personagem.

Histórias	Recursos de construção da personagem		
	Introdução	Qualificação	Retomada
<i>A Menina dona do livro</i>	Expressão indefinida (uma menina).	Oração relativa restritiva (que se chamava Claudia)	Pronome pessoal Ela
<i>Os amigos</i>	Nomes próprios (Carlinhos e Marquinho)	Verbo ser (eram) mais expressão qualificadora (muito amigos)	Numeral os dois Pronome pessoal eles
<i>O ratinho comilão</i>	Expressão indefinida (um ratinho)	Oração relativa restritiva (que queria pegar um pedaço de queijo)	Pronome pessoal ela Pronome possessivo sua

Quadro 5. Recursos de construção de personagem
Fonte: Elaboração do autor.

Os recursos textuais de expressão das falas da personagem: o discurso direto e indireto

Se por suas ações podemos conhecer a personagem, podemos conhecê-la pela ação de falar. A representação **do que dizem** e **como dizem** as personagens é um recurso que permite não apenas construir uma imagem sobre elas, mas tornar mais densa a verossimilhança das ações que compõem a história, uma vez que o parâmetro para conhecê-las passa a ser nada mais do que o **discurso** dos próprios agentes.

A professora Maria Cecília Perroni definiu essa habilidade como “a tarefa de dar ‘vida’ ou ‘dar voz’ aos personagens da narrativa, através da linguagem” (Perroni, 1992, p, 131). Trata-se de uma habilidade que exige de quem conta a história um certo desdobramento: ele não descreve ou narra os eventos e ações apenas conforme suas próprias percepções, mas também conforme as percepções da personagem, a partir de seu posto de agente da história. O desdobramento está aí: relatar ocupando o posto de outro, ou seja, dizer no lugar de outro o que ele teria dito.

Entre os recursos de representação do discurso ou das falas da personagem estão os seguintes:

- ✓ **o discurso indireto** – em que as percepções da personagem são formuladas com as palavras de quem está contando a história, e
- ✓ **o discurso direto** – em que as percepções da personagem são formuladas com as palavras delas próprias.

Ambos os recursos de expressão verbal das percepções da personagem produzem, de certo modo, uma ruptura na sucessão das ações da história. Integrá-los a essa sucessão sem perder o fio da meada é uma habilidade que se pode ir desenvolvendo progressivamente.

No caso do discurso direto, essa ruptura é marcada graficamente, ou seja, supõe a segmentação gráfica do discurso direto por meio de sinais de pontuação que o introduzem na sequência narrativa: mais frequentemente, **dois pontos** seguidos de **travessão**⁴, como ocorre na história, a seguir, escrita por Ana Camila.

 Uma Camila 20 Produção de texto... Observe o desenho e escreva uma história Camila e seu livro Era uma vez uma menina que se chamava Camila. Ela gostava de ler o livro preferido era O aveltau que o vento leva ela lia e lia a te de tarde deitava na cama para ler no fim da tarde ela falou: - Na prosima e dicao vamos ler de novo (A. C.)	Camila e seu livro Era uma vez uma menina que se chamava Camila, ela gostava de ler o livro preferido era O aveltau que o vento leva ela lia e lia a te de tarde deitava na cama para ler no fim da tarde ela falou: - Na prosima e dicao vamos ler de novo (A. C.)
--	---

Exemplo 36. História Camila e seu livro, escrita por Ana Camila
Fonte: Arquivo didático do autor.

Nessa história, o uso de discurso direto sucede a descrição das ações da personagem. O discurso direto é inserido ao final da história expressando uma asserção da personagem quanto a sua pretensão de continuar a ler o livro em sua próxima edição. Notemos que essa asserção parece remeter a ao modo de organização em série de livros ou filmes que circulam nas práticas de leitura e escrita de muitos alunos, por meio do qual um livro antecipa o lançamento de outro da mesma série. Assim, é a incorporação de um fragmento textual do discurso do mercado da produção editorial que parece ser a base de formulação dessa fala.

Na história, a seguir, escrita pela dupla de alunos Marcello e Thiago, são os travessões que ajudam a segmentar o discurso direto da personagem.

4 Na fala encontramos também recursos de segmentação do discurso, como, por exemplo, a entoação, a pausa, a altura e a qualidade de voz.

Auto(a): marcelo e thiago
Ilustrador(a):
Editora: 2014
Aluno(a): marcelo e thiago

O ratinho e o queijo

Um dia o ratinho saiu para procurar queijo.
Ele foi a alguns metros da casa e o ratinho pegou
o queijo e levou até a casa dele mas o queijo era muito grande
e pensou: Vou comer um pouco deste queijo.
Ele pensou: Vou comer um pouco deste queijo e comeu um
e foi ele que não conseguia entrar na casa dele.

Bom!



O ratinho e o queijo

x No fim de semana o ratinho saio para procurar queijo.

. E vio o queijo encima da mesa e o ratinho pegou o queijo e levou até a casa dele mas o queijo era muito grande

e pençou – Vou comer um pouco deste queijo.

x E penssou – vou comer um pouco deste queijo e comeu comeu

e foi ele que não conseguia entrar na casa dele.

Exemplo 37. História *O ratinho e o queijo*, escrita por Marcello e Thiago
Fonte: Arquivo didático do autor.

Notemos o dado curioso de que, nessa história, são os pensamentos do personagem que são formulados (*e pensou*), indicando a ação pretendida (*vou comer*) e antecipando a realização dessa mesma ação (*e comeu comeu*).

A segmentação gráfica suposta na formulação do discurso direto pelo uso dos sinais de pontuação **dois pontos** e **travessão** costuma receber importante atenção no ensino da escrita de histórias pelos alunos, nos primeiros anos e ao longo do Ensino Fundamental. Embora o uso desses sinais de pontuação seja o recurso mais conhecido para fazer a marcação do discurso direto, não se trata do único: basta lembrar, por exemplo, que o escritor português José Saramago segmentava o discurso direto das personagens de seus romances alocando-o entre vírgulas. Atualmente, outros recursos podem ser utilizados para a formulação do discurso direto: exemplo deles são os boxes de conversas nas redes sociais que antecipadamente delimitam espaços gráficos para as trocas de turnos entre os locutores.

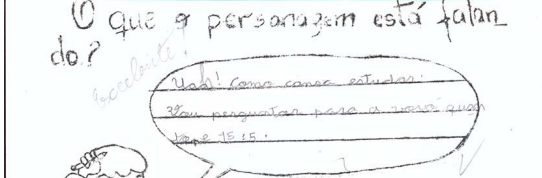
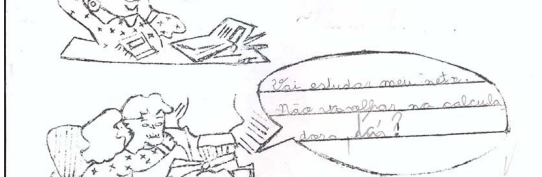
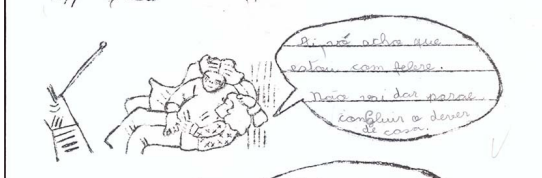
Vale notar que a segmentação gráfica do discurso direto é a faceta mais visível, e não menos relevante, da habilidade mencionada de, colocando palavras na boca das personagens, criar percepções, dá corpo a elas pela linguagem e daí construir um ponto de vista, que é da personagem e, ao mesmo tempo, carrega a perspectiva de quem formulou o discurso direto, do autor da história.

Considerando essa a dimensão central da aprendizagem do discurso direto, podemos pensar na possibilidade de abordá-lo, em determinado momento do processo de ensino da escrita de histórias, como um conteúdo específico. É o que propõe a atividade, a seguir, em que se solicita a formulação de falas para as personagens com base em uma sequência de três imagens, a saber:

- ✓ a primeira imagem ilustra uma criança em sua mesa de estudo, dando uma bocejada;
- ✓ a segunda ilustra a criança dando um abraço em um adulto que se encontra recostado em um sofá ou uma cama;
- ✓ a terceira ilustra o adulto e a criança, ambos recostados no sofá ou na cama, abraçados, defronte de um aparelho de televisão.

Cada uma das imagens é acompanhada de um balão em que se deveriam alojar as falas das personagens. Além dos três balões correspondentes às imagens, um quarto é proposto, sem imagem. Nesse caso, os alunos teriam a tarefa dupla de criar a imagem e formular as falas.

Vejamos, a seguir, alguns dos diálogos formulados pelos alunos em resposta a essa tarefa. Os escritos pelo quarteto Heloá, Marco, Lucas e Paulo Romeu são travados entre a criança e sua avó.

	Uaa! Como cansa estudar Vou perguntar para a vovó quanto é 15:5
	Vai estudar meu neto. Não va olhar na calculadora em!
	Ai vó acho que estou com febre. Não vai dar para congluir o dever de casa.
	Estabém Neto (nome) Você conglui depois

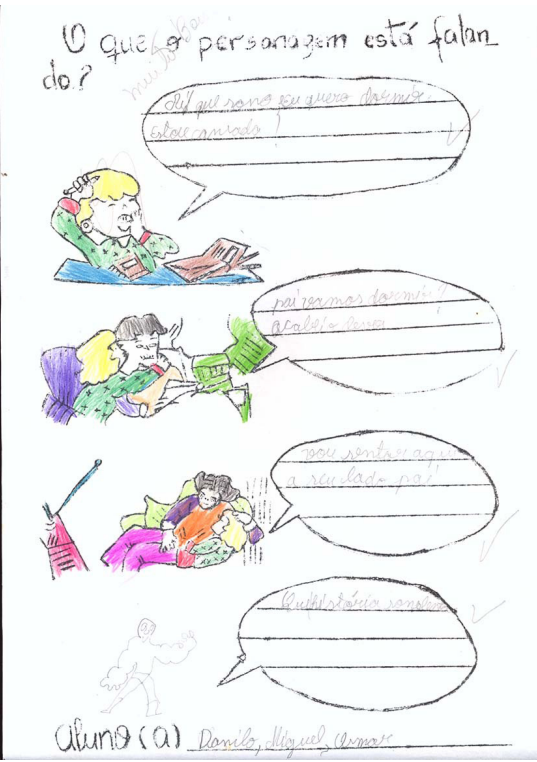
Exemplo 38. Diálogo escrito por Heloá, Marco, Lucas e Paulo Romeu
Fonte: Arquivo didático do autor.

O avô e o pai aparecem como interlocutores da criança, na sequência de diálogos escrita pelo quarteto Daniel, Pablo, Augusto e Artur.

	Ahh... cansei de estudar, estou com muito sono, vou pular na cama.
	Vovô, olha só! Vê se está certa minha lição.
	Papai conta uma historinha para mim na cama depois canta uma música
	Melhor dormir logo para o chegar cedo no colégio amanhã

Exemplo 39. Diálogo escrito por Daniel, Pablo, Augusto e Artur
Fonte: Arquivo didático do autor.

O pai, na sequência escrita pelo trio Danilo, Miguel e Osmar.

	Ai que sono Eu quero dormir Estou cansado
	pai vamos dormir acabei o dever
	vou sentar aqui a seu lado pai
	Que história sonolenta

Exemplo 40. Diálogo escrito por Danilo, Miguel e Osmar
Fonte: Arquivo didático do autor.

Notemos que no conjunto de diálogos escrito pelos alunos as ações vão sendo evocadas e representadas pelo discurso direto. Mas não apenas isso: é como se as falas das personagens fossem também gerando as ações.

Além dessa função dos diálogos de verbalizar as ações, eles também podem projetar nelas determinados valores (dúvida, pedido, negação, asserção, persuasão). É sobre esses valores que o leitor ou ouvinte da história vai construindo um conhecimento não apenas das personagens, como também de quem coloca as palavras em sua boca, ou seja, de quem conta a história.

Síntese para reflexão

Os recursos de formulação das histórias sobre os quais discutimos são a faceta mais visível das estratégias que os alunos implementam quando chamados a escrever uma história. Seu uso nas histórias é fruto, em grande medida, do acesso que os alunos puderem eventualmente ter às fontes a eles disponibilizadas na própria escola ou em outros ambientes sociais.

Exemplo dessa interferência das fontes é o uso do início codificado *Era uma vez*. Sua função, nos contos de fadas, de alocar os eventos e ações na temporalidade indeterminada da

tradição oral é reinvestida nas histórias escritas dos alunos – agora, ele é também uma marca formal que delimita o começo do texto, um recurso, portanto, de segmentação das mais diversas configurações das histórias, seja daquelas em que a estratégia de formulação predominante é a descrição de ações, seja daquelas em que a predominante é a narração de ações.

Assim, os recursos textuais são a janela aberta à alfabetizadora para conhecer os meandros do percurso de aprendizagem da escrita de histórias pelos alunos, para conhecer as hipóteses levantadas e as soluções encontradas por eles nessa escrita. O uso desses recursos nos primeiros textos escritos pelos alunos representa, portanto, o insumo de referência da alfabetizadora para o início do trabalho de ensino da escrita de histórias.

Além de informar sobre o que nossos alunos sabem, o uso dos recursos informa também sobre o que podem aprender. Nessa direção, um dos procedimentos do trabalho de ensino da escrita de histórias pode consistir em promover atividades que sensibilizem os alunos para o manejo desses recursos de modo a **focalizar** as ações de um posto de observação mais autoral, ou seja, com o jeito ou o estilo de composição do autor, de um autor singular.

Vale lembrar que o incremento dessa habilidade na escrita de histórias pode subsidiar a escrita de outros textos escolares em que as estratégias de descrição e narração de ações estão concernidas, tais como aqueles mencionados **no capítulo anterior**. Basta lembrar, por exemplo, que a escrita de um relatório de visita a um museu ou a uma associação de bairro supõe a sequenciação das ações no intervalo de tempo entre a partida da escola, a chegada ao destino, a visita propriamente dita e o retorno à escola.

O incremento dessa habilidade poderá integrar contínua e progressivamente o trabalho de ensino da escrita a partir do Ciclo de Alfabetização e em sua continuidade, em todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental. A seleção dos recursos que podem ser ensinados e a ordem com que podem ser abordados são decisões, em última instância, da alfabetizadora, com base nas aprendizagens já desenvolvidas pelos alunos e das particularidades de seu projeto de ensino de escrita de histórias.

Sugestões de atividades

Apresentamos, a seguir, propostas de atividades para a abordagem dos recursos textuais que auxiliam a formulação dos eventos e ações encadeados na história. O objetivo geral das atividades é o incremento do manejo desses recursos na construção de três dimensões dessa formulação, a saber:

- ✓ a referência temporal desses eventos e ações (quando ocorreram);
- ✓ sua referência espacial (onde ocorreram) e
- ✓ os agentes neles implicados (quem atuou ou teve participação neles).

Para a implementação das atividades, recorreremos a textos abordados neste e nos **capítulos anteriores**.

PROPOSTA 1. Recursos textuais de construção das referências temporais

O **objetivo geral** da PROPOSTA 1 é incrementar o manejo pelo aluno de recursos de construção de referências temporais quando da escrita ou reescrita de histórias.

- **Objetivos específicos:**
 - I. Formular ou reformular a referência temporal de uma história pelo uso de termos ou expressões que expressam tempo.
 - II. Formular ou reformular a referência temporal de uma história pelo uso dos tempos e aspectos verbais.
 - III. Substituir referências temporais de uma história ou de um trecho de história.
 - IV. Reescrever uma história, alterando as referências temporais dos eventos ou ações ou realocando-os na temporalidade de outras histórias.
- **Atividades:**
 1. Escolha de duas entre as expressões listadas e escrita de frase ou parágrafo para cada uma delas, em continuação às ações da história, expressas nas imagens do filme de animação e no trecho do poema.

			aqui nesta pedra alguém sentou olhando o mar
Escolher duas expressões listadas abaixo e escrever uma frase ou um parágrafo dando continuidade à história			
❖ Nesta manhã,			
❖ Quando a tarde caiu e a noite chegou,			
❖ Depois de meia hora,			
❖ Alguns minutos depois			
❖ Três meses se passaram			

Exemplo de ficha para uso de expressões temporais na escrita de frase e parágrafo de continuação da história

Fonte: Elaboração do autor.

2. Reescrita de trecho de uma história pela substituição de expressões temporais por outras. Em seguida, discussão com os colegas sobre as soluções formuladas pela turma.

			
Substituir as expressões grifadas na história ilustrada na sequência de imagens por outras expressões.			
Após o toque na campainha, um par de olhos apareceu no visor do portão da casa. Logo depois, o visor foi sendo fechado. Mais um pouco, a porta foi se abrindo. Em um segundo, apareceu uma bondosa senhora sorrindo.			

Exemplo de reescrita de trecho da história substituindo expressões temporais
Fonte: Elaboração do autor.

3. Preenchimento de lacunas de trecho da história com expressões de tempo conforme a progressão temporal dos eventos ilustrados na sequência de imagens.

Completar o trecho da história com uma palavra ou uma expressão que indique o momento (quando) a ação do menino aconteceu.	
	_____ o menino saiu para empinar pipa. _____ cruzou pela frente de uma casa em ruínas, sua pipa prendeu-se na copa da árvore. _____ ele decidiu tocar a campainha.
	
	

Exemplo de ficha para inserção de expressões temporais em lacunas na sequência da história
Fonte: Elaboração do autor.

4. Escrita de frases ou parágrafos em continuação ao trecho da história escrita pelo colega, levando em conta cada uma das expressões de referência temporal indicadas.

Chapeuzinho foi com um lobo mas teve a maior surpresa quando sabe que o lobo era carnívoro. Chapeuzinho ficou amarelada de medo quando soube que a comida era ela. A sorte de Chapeuzinho foi que uma velhinha estava passando com cinta e deu uma cintada no lobo.	
Escrever duas continuações para a história escrita pelo colega. Utilizar as expressões sugeridas abaixo.	
♣ Neste mesmo instante,	
♣ Muitos anos depois,	

Exemplo de ficha para a escrita de frases ou parágrafos com uso de expressões temporais indicadas
Fonte: Elaboração do autor.

5. Reescrita da história escrita por colega modificando o tempo das formas verbais em negrito (do tempo presente para o tempo passado).

LANA KATIELE
52 N/A Ovariana

202

Produção de texto



Elaborei o desenho e escrevi uma história

A menina dona do livro

Em uma vez uma menina que se chamava Claudia
ela está deitada na cama lendo livro e este livro que
ela está lendo ela gosta muito dele esse livro ela ganhou da
mãe dela ela adorou esse livro que pra onde que ela ia ela leva
esse livro.

Fim

A Menina dona do livro

Era uma vez uma menina que se chamava Claudia
ela **está deitada** na cama lendo livro e este livro que
ela **está**
lendo ela gosta muito dele esse livro ela ganhou da
mãe dela ela
adorou esse livro que pra onde que ela ia **ela leva**
esse livro.
Fim

Reescrever os trechos em negrito, levando em conta que a personagem tenha realizado a ação
(tempo passado)

Exemplo de ficha para reescrita de história modificando o tempo das formas verbais
Fonte: Elaboração do autor.

6. Preenchimento de lacunas de trecho da história conjugando o verbo indicado nos quadros, conforme a progressão temporal dos eventos ilustrados na sequência de imagens. Em seguida, escrita de frase ou parágrafo dando continuidade à história.

			Continuação da história
Enquanto o menino _____ o mar,	uma onda foi _____	até que ela _____ o menino.	_____ _____ _____
OLHAR	CRESCER	COBRIR	

Exemplo de ficha para conjugação de verbos conforme a sequência de eventos das imagens
Fonte: Elaboração do autor.

7. Escrita de história com base no filme *A casa em ruínas*, alocando os personagens e suas ações em outro tempo; por exemplo, no tempo de um conto de fadas, como *João e Maria*.

PROPOSTA 2. Recursos textuais de construção das referências espaciais

O objetivo geral da PROPOSTA 2 é incrementar o manejo pelo aluno de recursos de construção de referências espaciais quando da escrita ou reescrita de histórias.

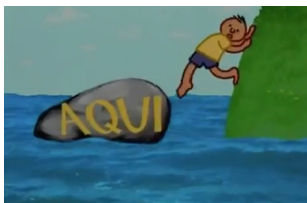
- Objetivos específicos:
 - I. Formular a referência espacial de uma história pela introdução de termos ou expressões que indicam lugar.
 - II. Retomar ou reformular as referências espaciais introduzidas.
 - II. Especificar ou qualificar as referências espaciais da história.
 - IV. Reescrever uma história ou um trecho de história, alterando as referências espaciais dos eventos ou ações ou realocando-os no espaço ou cenário de outras histórias.
- Atividades:

1. Preenchimento de lacunas pela introdução de expressões que indiquem o espaço em que ocorreram as ações. Em seguida, continuação da frase pela especificação ou qualificação das referências espaciais introduzidas.

	aqui nesta pedra alguém sentou olhando o mar
Completar as frases abaixo com termos ou expressões que indiquem o lugar em que ocorreram os fatos	
❖ Aqui, _____, os moradores costumam nadar e pescar, porque se localiza _____	
❖ Ali, _____, os alunos foram fazer uma pesquisa. Era um ambiente _____	
❖ Aqui, _____, que fica _____, muitos animais foram abandonados.	
❖ Lá, _____, meus colegas e eu fizemos uma excursão. O lugar era _____	

Exemplo de ficha para introdução e especificação de termos ou expressões de referência espacial
Fonte: Elaboração do autor.

2. Ordenação numérica de referências espaciais conforme a progressão das ações ilustradas na sequência de imagens. Em seguida:
- Preenchimento de lacunas de frase com expressões de referência espacial ordenadas.
 - Escrita de frase ou parágrafo formulando outro percurso que poderia ser feito pelo personagem.

Preencher cada uma das lacunas na frase, a seguir, com expressões indicadas nos quadros abaixo		
		
	❖ [] na encosta do morro ❖ [] no mar ❖ [] na base do morro ❖ [] do topo do morro	O menino partiu _____ e foi caminhando _____ até que alcançou a parte inferior, _____, para daí alcançar a pedra presa _____.
		
		
Agora, descreva o percurso percorrido pelo personagem do morro até a praia		

Exemplo de ficha para uso de expressões temporais na escrita de frase e parágrafo de continuação da história
Fonte: Elaboração do autor.

3. Preenchimento de lacunas pelo uso de expressão de retomada dos elementos que compõem o cenário descrito nas frases. Em seguida, desenho do cenário dos eventos ou ações descritos.

Escrever frase ou parágrafo sobre como era formado os seguintes espaços	Desenhar o espaço descrito na frase ou parágrafo
Pássaros voavam pelo céu, o Sol brilhava, peixes emergiam e submergiam. Tudo estava calmo naquele _____	
Sentaram-se em suas cadeiras, retiraram seus materiais da mochila e começaram a conversar enquanto a professora não chegava. Nesta _____, a regra era ser amigo.	
Torcidas gritavam, o jogo começava, a bola rolava. Completa emoção no _____.	

Exemplo de ficha para introdução de expressões de referência espacial e para desenho
Fonte: Elaboração do autor.

4. Escrita de frase ou parágrafo em continuação à sequência de ações pela especificação ou qualificação de sua referência espacial, conforme diferentes visões.

	Quem atravessar essa porta, à noite, Pode ficar para sempre no Outro Mundo!
Continuar a frase escrevendo sobre como seria o <i>outro mundo</i> por detrás da porta para diferentes pessoas	
❖ A mãe do menino atravessou a porta e descobriu que o mundo escondido detrás dela era _____.	
❖ O pai do menino atravessou a porta e descobriu que o mundo escondido detrás dela era _____.	
❖ A avó do menino atravessou a porta e descobriu que o mundo escondido detrás dela era _____.	

Exemplo de ficha para especificação ou qualificação de referência espacial de uma sequência de ações
Fonte: Elaboração do autor.

5. Escrita de frase ou parágrafo com especificação ou qualificação da referência espacial expressa indicada pela expressão em **negrito**. Em seguida, desenho do espaço formulado.

Escrever frase ou parágrafo sobre como era formado os seguintes espaços	Desenhar o espaço descrito na frase ou parágrafo
Parecia uma escola . Nela, _____ _____ _____ _____	
Parecia uma casa assombrada . Nela, _____ _____ _____ _____	
Parecia uma casa de super-heróis . Nela, _____ _____ _____ _____	
Parecia um asilo . Nele, _____ _____ _____ _____	

Exemplo de ficha para especificação ou qualificação de expressões de referência espacial e para desenho
Fonte: Elaboração do autor.

6. Grifo nas expressões de referência espacial da história escrita pelo colega. Em seguida, reescrita da história, substituindo as expressões grifadas por outras de conteúdo similar.

Grifar as expressões que indicam os lugares das ações do personagem,
na história abaixo

Ilustrador(a): André Luiz de Jesus

Editora: 2008

Aluno(a): André Luiz de Jesus

Certo dia o ratinho espertinho viu um queijo em cima da mesa.

E foi diretamente à mesa pegar o queijo, quando chegou lá

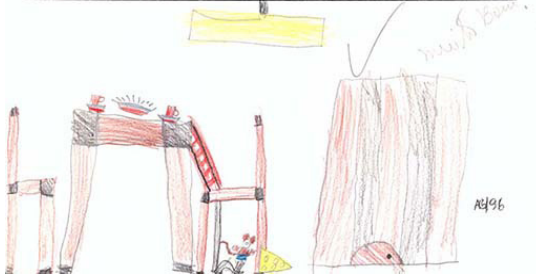
o ratinho empurrou com toda sua força o queijo para a sua casinha

quando ele chegou na sua casinha o queijo não passava na

porta e então ele foi comendo lá mesmo na porta da casa

dele e quando o queijo passou porque ele comeu ele que

não passava.

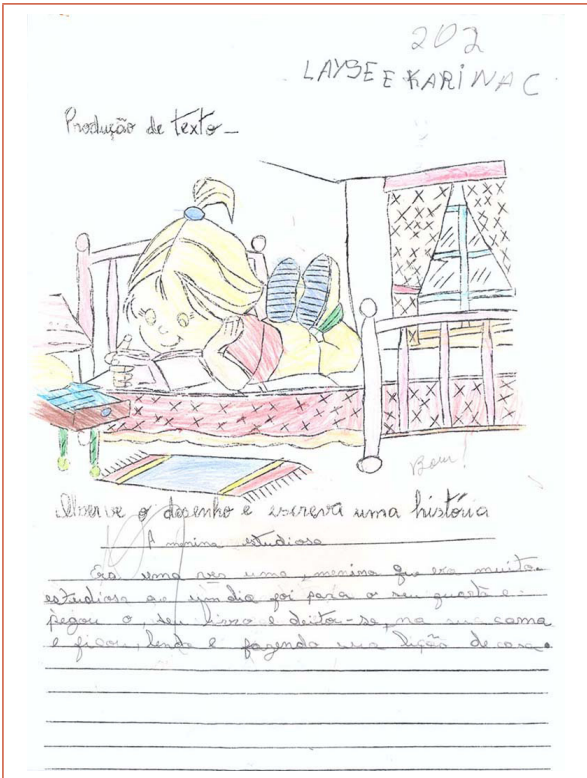


Agora, reescrever a história substituindo as expressões grifadas por outras parecidas

Exemplo de ficha para grifo em expressões de referência espacial e reescrita da história
Fonte: Elaboração do autor.

7. Reescrita da história escrita por colega modificando as referências espaciais das ações da personagem.

Sandoval Nonato | 135



A menina estudiosa
Era uma vez uma, menina que era muito.
estudiosa que um dia foi para o seu quarto e
pegou o, seu livro e deitou-se, na sua cama
e ficou, lendo e fazendo sua lição de casa.

Reescrever a história escrita transportando a personagem para dentro do livro que estava lendo

Exemplo de ficha para reescrita de história modificando as referências espaciais das ações da personagem
Fonte: Elaboração do autor.

8. Reescrita de histórias alocando os personagens e suas ações em outro espaço; por exemplo, alocar a Bela Adormecida acordando na escola ou em dado ponto da cidade.

PROPOSTA 3. Recursos textuais de construção da personagem

O objetivo geral da PROPOSTA 3 é incrementar o manejo pelo aluno de recursos de construção das personagens das histórias. Esses recursos comportam tanto aqueles que auxiliam a introdução, qualificação e retomada da personagem na história, quanto aqueles que auxiliam a transmissão de suas falas (discurso direto e indireto).

• **Objetivos específicos:**

- I. Introduzir e retomar as personagens na história.
- II. Formular a fala das personagens em discurso direto e discurso indireto.
- III. Qualificar as personagens por meio de adjetivação de seus atributos e pela formulação de sua fala em discurso direto e indireto.
- IV. Combinar personagens de histórias de diferentes fontes na criação ou na reprodução de histórias.

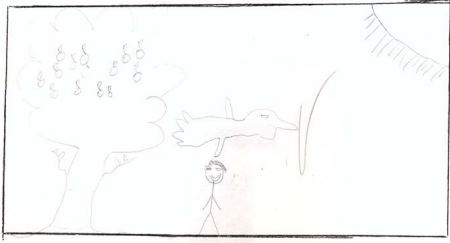
• **Atividades:**

- 1. Listagem de atributos, qualidades ou propriedades de personagem indicada nas imagens e escrita de uma frase ou parágrafo de introdução da mesma em uma história.

Personagens	Listar atributos da personagem	Escrever uma frase ou parágrafo introduzindo a personagem no começo de uma história
	✓ ✓ ✓ ✓	
	✓ ✓ ✓ ✓	

Exemplo de ficha para qualificação da personagem e escrita de frase ou parágrafo de introdução da mesma em uma história
Fonte: Elaboração do autor.

- 2. Preenchimento de lacunas com termos ou expressões de retomada de personagens.

Aluno(a) <u>Lucas Pereira</u> Turma <u>1º ano</u> I - Desenhe:  II - Agora use a sua imaginação e crie uma história. <u>O menino e a árvore</u> <u>Era uma vez um menino chamado Pedro.</u> <u>Ele foi passear no bosque e viu uma árvore</u> <u>linda, cheia de frutos e bem conservada. Pedro</u> <u>pegou um fruto e comeu. Viu também um</u> <u>lindo pássaro. O pássaro gostou de</u> <u>Pedro</u> <u>e os dois começaram a brincar.</u> <u>FIM</u>	O menino e a árvore Era uma vez um menino chamado Pedro. Ele foi passear no bosque e viu uma árvore linda cheia de frutos e bem conservada. Pedro pegou um fruto e comeu. Viu também um lindo pássaro. O pássaro gostou de Pedro e os dois começaram a brincar. FIM
---	---

Preencher as lacunas com termos ou expressões para identificar as personagens da história

O menino e a árvore

Era uma vez um menino chamado Pedro.
____ foi passear no bosque e viu uma árvore linda, cheia de frutos e bem conservada. ____
pegou um fruto e comeu. ____ viu também um lindo pássaro. ____ gostou ____
e os ____ começaram a brincar.

FIM

Exemplo de ficha para preenchimento de lacunas com termos ou expressões de retomada de personagens
Fonte: Elaboração do autor.

3. Escrita de parágrafo de continuação de história de colega, qualificando a personagem por meio da formulação de suas ações.

• Depois você escolhe um nome para ele:
João Elástico

• Agora é só descrever como ele é, criar uma história, mas não esqueça de dar um título.

O Gigante João Elástico

Depois de isso foi feito com 4 braços, duas cabeças, um rabo e duas pernas e por último elástico. Um dia ele foi brincar com seus amigos monstros no 4 de Setembro era seu aniversário. Então ele convidou seus amigos monstros: cobra, dragãozinho, lobisomem e o fantasma. Na comemoração sua mãe preparou um delicioso de grama, folha e cobertura de mirimba foi uma bela festa.

Ilustrador: Thailio e Senis

Autor: Thailio e Senis

THE END

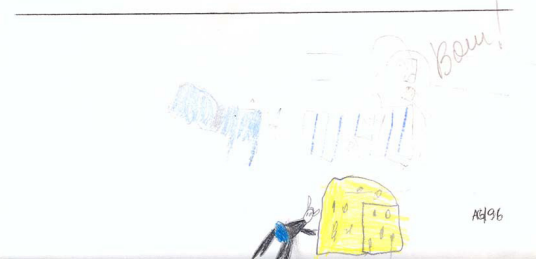
O Gigante João Elástico

O João Elástico foi feito com 4 braços, duas cabeças, um rabo e duas pernas e, por último, elástico. Um dia, ele foi brincar com seus amigos monstros

Continuar a história do colega contando como o personagem, sendo como era, brincou com seus amigos monstros

Exemplo de ficha para continuação de história escrita por colega, qualificando o personagem
Fonte: Elaboração do autor.

4. Grifo nas ações que qualificam o personagem de história escrita por colega. Em seguida:
- Atribuição de nova qualidade ao personagem.
 - Listagem de ações conforme a qualidade atribuída.
 - Reescrita da história do colega com base na reformulação do personagem e de suas ações.

Autor(a): <u>Adalberto Gilbrando S. Sade</u> Ilustrador(a): _____ Editora: <u>MEP</u> Aluno(a): <u>O ratinho comilão</u> <u>Era uma vez um ratinho que queria pegar um pedaço de queijo, ele subiu a mesa, empurrou o queijo para o chão, ele empurrou o queijo para o chão, ele empurrou o queijo para o chão, ele chegou em sua casa, ele comeu, comeu até demais.</u> <u>Ele empurrou o queijo para dentro da sua casa, e quando ele viu ele tinha comido demais. Ele quis passar para sua casa mas não deu: ele estava gordo demais.</u> 	O ratinho comilão Era uma vez um ratinho que queria pegar um pedaço de queijo, ele subiu a mesa, empurrou o queijo para o chão, ele empurrou, empurrou o queijo a chegar em sua casa ele comeu, comeu até demais. Ele empurrou o queijo para dentro da sua casa, e quando ele viu ele tinha comido demais. Ele quis passar para sua casa mas não deu: ele estava gordo demais.
Qual nova qualidade terá o personagem? Reescrever a história levando em conta a nova qualidade e as ações do personagem indicadas ao lado	
O ratinho _____	
O que ele fará tendo essa nova qualidade? ✓ ✓ ✓	_____ _____ _____ _____

Exemplo de ficha para grifo nas ações do personagem, para qualificação de nova personagem e de suas ações e para reescrita de da história do colega

Fonte: Elaboração do autor.

5. Escrita de um diálogo entre os personagens no final do filme de animação *A casa em ruínas*.

	
Personagens	Falas dos personagens

Exemplo de ficha para escrita de diálogo entre personagens do filme de animação
Fonte: Elaboração do autor.

6. Escrita de um diálogo entre os personagens de história escrita por colega.

marcelo heiva, 4º ano

Produção de Texto

Olhe o desenho e, com criatividade, escreva a história.



A batida de dois meninos

Era uma vez quatro meninos que jogavam futebol num campo de futebol. E de repente dois meninos queriam cabecear a bola mas eles se bateram de cabeça e criou um galo na cabeça.

A batida de dois meninos

Em uma vez quatro meninos que jogavam futebol num campo de futebol. E de repente dois meninos queriam cabecear a bola.

Personagens	Falas dos personagens

Exemplo de ficha para escrita de diálogo entre personagens de história escrita por colega
Fonte: Elaboração do autor.

7. Escrita de frase ou parágrafo relatando em discurso indireto um eventual diálogo entre personagens de filme de animação.

Personagens	Falas dos personagens
	Bom dia, quem é você? O que deseja?
	Uhn! É que a minha, a minha... Quem é você?
	Logo você verá. Aguarde um segundo!
Escrever um parágrafo para contar sobre o que conversaram os personagens nas cenas ilustradas na sequência de imagens	

Exemplo de ficha para escrita de parágrafo relatando em discurso indireto o diálogo entre personagens de filme de animação
Fonte: Elaboração do autor.

8. Escrita de frase ou parágrafo relatando em discurso indireto a fala de personagem de história escrita por colega.

Auto(a): marcelle rain de nelly chiago de mpla de nelly
Ilustradora(a): _____
Editora: 2014
Aluno(a): marcelle rain de nelly chiago de mpla de nelly

O rato e o queijo

no fim de semana o rato saio para procurar queijo.
ele viu o queijo encima da mesa e o rato pegou
o queijo e levou até a casa dele mas o queijo era muito grande
e quando ele chegou lá o queijo já tinha ido embora.
ele ficou muito triste e não conseguiu entrar na casa dele.

Buu!



O rato e o queijo

No fim de semana o ratinho saio para procurar queijo.
E viu o queijo encima da mesa e o ratinho pegou
o queijo e levou até a casa dele mas o queijo era muito
grande
e falou:
– Vou comer um pouco deste queijo.
E comeu, comeu e foi ele que não conseguia entrar na
casa dele

Escrever um parágrafo para contar sobre o que falou o personagem da histórias

Exemplo de ficha para escrita de parágrafo relatando em discurso indireto a fala do personagem
Fonte: Elaboração do autor.

9. Reescrita de história de colega e formulação de diálogo em discurso direto entre as personagens.

Produção de texto



Primeiro o desenho e escreveu uma história

A menina Taiana

Era uma vez uma menina chamada Taiana, que estava no quarto lendo uma revista deitada na cama, tapete no lado da cama e cama de casal e um abaju em cima do criado com a gaveta aberta e cortina de estrelinha e a cocha de estrelinha.

A Menina Taiana

Era uma vez uma menina chamada Taiana, que estava no quarto lendo uma revista deitada na cama, tapete no lado da cama e cama de casal e um abaju em cima do criado com a gaveta aberta e cortina de estrelinha e a cocha de estrelinha.

Reescrever a história transformando os elementos do quarto da menina Taiana em personagens e inventando uma conversa entre eles

Exemplo de ficha para reescrita de história de colega e formulação de diálogo entre as personagens
Fonte: Elaboração do autor.

10. Escrita de histórias pela combinação de personagens de histórias de diferentes fontes, como no caso da história Chapeuzinho Amarelo e suas aventuras, em que Branca de Neve e sua madrasta contracenam com Chapeuzinho Vermelho.

Elementos e Critérios de Avaliação

i. Itens avaliados

- ❖ Uso de recursos textuais de construção de referências temporais:
 - Termos e expressões de introdução e retomada de referências temporais
 - Tempos e aspectos das formas verbais

- ❖ Uso de recursos textuais de construção de referências espaciais:
 - Termos e expressões de introdução e retomada de referências espaciais
 - Termos e expressões de qualificação de referências espaciais
- ❖ Uso de recursos textuais de construção de personagem:
 - Termos e expressões de introdução, qualificação e retomada de personagem

ii) Conceitos intermediários (para cada item avaliado individualmente)

- (A) **Excelente:** Uso sofisticado de diferentes recursos textuais de formulação das histórias.
- (B) **Bom:** Uso adequado de alguns recursos textuais de formulação das histórias.
- (C) **Regular:** Uso modesto de recursos textuais de formulação das histórias.
- (I) **Insuficiente:** Sem uso ou uso difuso de recursos de formulação das histórias.

iii) Avaliação

Aluno (a):	Escola	Professor (a):	Ano/Bimestre Letivo:		Atividades: Recursos textuais de formulação das histórias	
Itens Descritores	Uso de recursos textuais de construção de referências temporais		Uso de recursos textuais de construção de referências espaciais		Uso de recursos textuais de construção de personagem	
	Termos e expressões de introdução e retomada de referências temporais	Tempos e aspectos das formas verbais	Termos e expressões de introdução e retomada de referências espaciais	Termos e expressões de qualificação de referências espaciais	Termos e expressões de introdução, qualificação e retomada de personagem	Discurso direto e indireto
A						
B						
C						
I						
Conceito Geral						
Observações						

Para além da escola

As atividades complementares ao trabalho em sala de aula podem promover o incremento da percepção e uso pelo aluno de recursos tanto de formulação de histórias em diferentes práticas sociais, quanto de formulação de outros gêneros escolares e extraescolares. Entre essas atividades, encontram-se as seguintes:

- ❖ Participação em Oficinas de Teatro de Animação para confecção de bonecos com base em personagens de histórias.
- ❖ Participação em Oficinas de Cenografia, a fim de se familiarizar com o processo de concepção do cenário de uma peça de teatro.

Entrevista com cineastas, diretores de fotografia e produtores de vídeo, a fim de conhecer os processos de edição e montagem de filmes, especialmente quanto ao recorte temporal das cenas.

- ❖ Entrevista com músicos e participação em oficinas de musicalização, a fim de conhecer o processo de composição da duração de uma canção ou de uma peça musical.
- ❖ Ida a espetáculos de dança e entrevista com dançarinos e diretores, a fim de conhecer o processo de concepção do tempo e do espaço do espetáculo.
- ❖ Ida a sessões de exibição de diferentes gêneros cinematográficos em cujas narrativas o tempo e o espaço assumem lugar central, tais como os filmes de assombração, os filmes de viagem, os filmes épicos e os filmes de ficção científica.
- ❖ Entrevista com arqueólogos e antropólogos, a fim de conhecer a concepção de tempo em diferentes épocas históricas, civilizações e culturas.
- ❖ Entrevista e registro de testemunhos e relatos de remanescentes de comunidades tradicionais, a fim de conhecer os modos de transmissão da referência ao tempo nas histórias da comunidade.
- ❖ Visitas a *observatórios*, a fim de conhecer como são captados e registrados os movimentos dos sistemas estelares.

Para saber mais

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. **Análise linguística:** afinal, a que se refere?. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de (org.). **Referenciação:** teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

ILARI, Rodolfo. **A expressão do tempo em português**. São Paulo: Contexto: EDUC, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, Maria Helena Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TRILHA PERCORRIDA E TRILHAS A PERCORRER

Acompanhamos, ao longo deste livro, alguns aspectos do percurso de produção escrita de histórias por alunos do Ciclo de Alfabetização.

Nesse percurso entra em jogo, inicialmente, a apropriação pelos alunos de fontes de histórias. Configuradas em textos orais, escritos e multissemióticos, essas fontes fornecem os *temas* ou *motes* e também as *formas de contar* em que se podem basear as histórias que os alunos são chamados a escrever.

Mas ter acesso a fontes de histórias não é tudo: cabe ainda formular por escrito a matéria-prima fornecida pelas fontes. As estratégias e os recursos de formulação do texto são os motores do movimento de transformação dessas fontes em histórias escritas. Conhecer os modos com que os alunos se apropriam dessas estratégias e desses recursos é um desafio central no trabalho de ensino.

Mais central ainda é o desafio de dar a conhecer aos alunos essas estratégias e esses recursos a fim de que possam deles se munir quando envolvidos em uma situação de produção escrita de uma história, na escola e também em ambientes extraescolares.

Ambos os desafios – conhecer e dar a conhecer fontes, estratégias e recursos de produção escrita de histórias, ou seja, tomar consciência de *o que contar* e *como contar* – são apenas uma parte da tarefa de escrever histórias. A questão talvez mais instigante, de que não tratamos neste livro e que pode ser a questão-chave para a alfabetizadora é: *por que escrever histórias na escola?*

Gênero escolar por excelência de ingresso da criança na cultura escrita e nos modos de socialização escolares, as histórias estão entre os instrumentos mais potentes de acesso ao saber, uma vez que, por meio delas, as fontes desse saber circulam e podem ser apropriadas. Mas não se trata de saberes puros aqueles com que a prática de escrever histórias pode lidar, mas de versões desses saberes suscetíveis de serem transformadas e reinventadas na escola.

Em entrevista ao *Programa Roda Viva*, produzido pela TV Cultura de São Paulo, exibida em: 16 set. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=clQKBpilxR4>, o fotógrafo Sebastião Salgado, ao falar do que está na base da prática de fotografar, menciona o fato de que, fotografando, estamos sempre construindo uma versão da realidade. Para Sebastião, essa

construção deve-se ancorar antes de tudo na base de um profundo respeito àquele ou àquilo que se busca mostrar. Entre as muitas histórias de que se lembra, conta o episódio em que buscava fotografar tartarugas em Galápagos.

Para mim era complicado fotografar os animais. Até então eu tinha fotografado um único animal, nós. Então, eu cheguei em frente a uma tartaruga, uma Galápagos, uma tartaruga gigante daquelas, duzentos e cinquenta, trezentos quilos, uma tartaruga enorme, me aproximando, ela foi embora, não quis ficar muito perto de mim. Eu precisava dessa tartaruga, de uma maneira de posicionar essa tartaruga, a dignidade dessa tartaruga, e foi complicado. Aí eu passei horas pensando, olha eu vou tentar chegar a essa tartaruga no nível da tartaruga. Então eu me coloquei de joelhos. Quando eu me coloquei de joelhos ela parou, olhou para trás. Aí eu deitei, comecei a caminhar em direção a ela com meu cotovelo. Nesse momento ela veio a mim, ela veio em minha direção e começou a olhar para mim, eu comecei a andar para trás para dar a entender a ela que eu estava respeitando o território. Olha ela veio a mim, veio me ver com a mesma curiosidade eu tinha de vê-la [...].

A versão de realidade condensada em uma fração de segundo de uma fotografia é o fio da meada de múltiplas outras versões de realidade, de outras histórias, de gentes, de bichos e de coisas.

Eu conto a história de oito anos condensado em um segundo, realizado em fotografia. Mas, naquelas fotografias, eu conto uma história do planeta, pelo menos tenho a pretensão de contar essa história do planeta. E ali vendo aquelas fotografias, eu acho que as pessoas tem um sentimento da dinâmica do planeta, da grandeza do planeta, da dignidade dos outros animais que eu fotografei e que eu nunca tinha fotografado, das populações humanas que eu fotografei. E olhando aquelas fotografias você conhece a minha história. Você conhece de onde veio a minha luz, a relação que tive, que eu tenho com a natureza. Se olhar um pouquinho mais, você vai ver meu pai, minha mãe, minha escola primária. Você vê minha vida todinha ali [...]. Uma fotografia é muito mais que aquela fração de segundo, uma história completa ali dentro, para frente e para trás [...].

Esse princípio humanitário de que fala Sebastião Salgado como motor da técnica de fotografar pode inspirar nossas respostas para a questão supracitada de *por que escrever histórias na escola*. Assim, para além das funções de instrução (acesso ao saber) e de socialização (construção de habilidades e identidades) que a prática de escrita de histórias pode franquear aos alunos, talvez se pudesse acrescentar outra função, aquela que teria a ver com a possibilidade de, por meio das histórias, criar versões da vida na escola e fora dela. E não apenas isso: também e sobretudo a possibilidade de se confrontar com essas versões da vida e de negociá-las publicamente.

Trata-se de uma possibilidade indispensável para a construção de relações democráticas de acesso a, distribuição e consumo dos bens materiais e culturais na escola, e, nessa direção, para a construção de versões da realidade que se aproximem daquilo que tomamos como direito de todos a esses mesmos bens. Em poucas palavras, trata-se de um princípio indispensável para pensarmos sobre os rumos da educação e da sociedade brasileira destes nossos tempos contemporâneos.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953] 2003.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LUKÁCS, G. Narrar ou descrever? Contribuição para uma discussão sobre o naturalismo e o formalismo [1936]. In: LUKÁCS, G. **Ensaios sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 43-94.
- KATO, Mary Aizawa. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In: KATO, Mary Aizawa (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 2002. p. 193-206.
- PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- QUINTANA, Mário. **A cor do invisível**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da; BARBADINHO NETO, Raimundo. **Manual de redação**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME): Ministério da Educação e Cultura, 1979.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

Índice de figuras

Figura 1.	Dicionário Eletrônico do Museu da Língua Portuguesa
Figura 2.	<i>Parlenda reescrita por Lúcio</i>
Figura 3.	<i>Parlenda reescrita por Nicolas</i>
Figura 4.	<i>Ficha de tarefa sobre Parlendas</i>
Figura 5.	<i>Abertura do filme de animação Polonaise</i>
Figura 6.	<i>Cena do filme Polonaise – menino no topo do morro</i>
Figura 7.	<i>Cena do filme Polonaise – menino descendo o morro</i>
Figura 8.	<i>Cena do filme Polonaise – menino alcançando a pedra</i>
Figura 9.	<i>Cena do filme Polonaise – menino sentado na pedra</i>
Figura 10.	<i>Cena do filme Polonaise – o mar</i>
Figura 11.	<i>Cena do filme Polonaise – pés e pernas do menino</i>
Figura 12.	<i>Cena do filme Polonaise – onda avançando sobre o menino</i>
Figura 13.	<i>Cena do filme Polonaise – onda cobrindo o menino</i>
Figura 14.	<i>Cena do filme Polonaise – menino depois da onda</i>
Figura 15.	<i>Abertura do filme de animação A casa em ruínas</i>
Figura 16.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – menino empinando pipa</i>
Figura 17.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – choque de pipa com copa de árvore</i>
Figura 18.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – pipa caindo no terreno da casa</i>
Figura 19.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – reação de surpresa do menino</i>
Figura 20.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – menino tocando campainha</i>
Figura 21.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – olhos arregalados no visor da porta</i>
Figura 22.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – olhos no visor da porta</i>
Figura 23.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – menino surpreso</i>
Figura 24.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – menino aterrorizado</i>
Figura 25.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – menino aguardando abertura da porta</i>
Figura 26.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – porta entreaberta</i>
Figura 27.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – porta sendo aberta por senhora idosa</i>
Figura 28.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – senhora idosa devolvendo pipa ao menino</i>
Figura 29.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – senhora idosa e menino despedindo-se</i>
Figura 30.	<i>Cena do filme A casa em ruínas – a casa em ruínas com a porta fechada</i>
Figura 31.	<i>Sequência de imagens de história do ratinho</i>

Nota biográfica

Sandoval Nonato

ORCID: 000-0002-3976-584X

Contato: sandovalnonato@usp.br

Professor do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Doutor em Linguística (Universidade Estadual de Campinas, 2004), com estágio doutoral em Teoria do Discurso (Universidade de Paris 12, 2006) e estágio pós-doutoral em Didática de Línguas (Universidade de Genebra, 2006). Livre-docente em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (Universidade de São Paulo, 2019). Autor de *A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental* (Editora Cortez, 2012) e *Recontando histórias na escola* (Martins Fontes, 2003). Estuda formação e trabalho docente e produção e recepção de gêneros textuais na escola. Aprecia música, poesia e natação.