

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A oralidade, a leitura e a escrita
no Ciclo de Alfabetização

Caderno 05

Brasília 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – DAGE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

112 p.

ISBN: 978-85-7783-188-3

1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Recursos didáticos. 4. Planejamento do ensino. I. Título.

CDU
xxxxx

Tiragem 380.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900
Tel: (61) 2022-8318 / 2022-8320

CADERNO 5 | A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização

Coordenação Geral:

Telma Ferraz Leal, Emerson Rolkouski, Ester Calland de Sousa Rosa, Carlos Roberto Vianna

Organizadores:

Telma Ferraz Leal, Maria Sílvia Bacila Winkeler, Ester Calland de Sousa Rosa

Autores dos textos das seções Aprofundando o Tema e Compartilhando:

Adriana Ranzani, Ariane Ranzani, Artur Gomes de Morais, Cancionila Janzkovski Cardoso, Denise Maria de Carvalho Lopes, Ester Calland de Sousa Rosa, Liane Castro de Araujo, Ludmila Thomé de Andrade, Maria Sílvia Cintra Martins, Marina de Cássia Bertoncetto Limoni, Rutilene Santos de Souza, Suzana Maria Brito de Medeiros, Telma Ferraz Leal

Leitores Críticos:

Beatriz Rodrigues Diniz, Cancionila Janzkovski Cardoso, Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos, Dourivan Camara Silva de Jesus, Ester Calland de Sousa Rosa, Liane Castro de Araujo, Lígia Formico Paoletti, Maria da Graça Costa Val, Maria Sílvia Bacila Winkeler, Mirna Franca da Silva de Araujo, Mônica Baltazar Diniz Signori, Tatiane Fonseca Niceas, Telma Ferraz Leal, Vera A. de Lucas Freitas

Apoio pedagógico:

Amanda Kelly Ferreira da Silva, Denize Shirlei da Silva, Maria Karla Cavalcanti de Souza

Revisoras de Texto:

Ana Maria Costa de Araujo Lima, Bruna de Paula Miranda Pereira

Projeto gráfico e diagramação:

Labores Graphici

Sumário

07 **Iniciando a Conversa**

09 **Aprofundando o Tema**

09 Inter-relações entre oralidade e escrita no componente Curricular Língua Portuguesa – Liane Castro de Araujo

22 Práticas orais e escritas antes e depois que as crianças ingressam na escola – Maria Sílvia Cintra Martins

32 Formação de leitores na escola: leitura como prática social – Telma Ferraz Leal, Ester Calland de Sousa Rosa

46 Produção de textos escritos na escola: a linguagem em funcionamento – Cancionila Janzkovski Cardoso

59 Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? – Artur Gomes de Morais

68 Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento – Ludmila Thomé de Andrade

82 **Compartilhando**

82 Projeto de letramento: *O Massacre das Lagartas* – Adriana Ranzani, Ariane Ranzani, Marina de Cássia Bertoncetto Limoni

88 E era onça mesmo!: ensinando-aprendendo a ler na escola – Suzana Maria Brito de Medeiros, Rutilene Santos de Souza

95 Aprendizado da leitura: o que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças – Denise Maria de Carvalho Lopes

103 **Para Aprender Mais**

108 **Sugestões de Atividades**



Iniciando a Conversa

O ensino da Língua Portuguesa, ao longo da história da Educação brasileira, tem passado por muitas mudanças, que abrangem desde a definição dos objetos de ensino até os modos de ensinar. Em relação à alfabetização, as transformações têm sido realizadas em meio a embates frequentes sobre o que é alfabetizar e quais são as melhores estratégias para garantir a alfabetização das crianças. Abordagens sintéticas, que privilegiam o treino motor e perceptual, disputam espaço com abordagens mais enunciativas, que privilegiam a reflexão e a inserção do aprendiz nas práticas sociais em que a escrita se faz presente.

No âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC), adota-se a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, na qual se busca favorecer situações propícias de aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade.

Além desse pressuposto, defende-se que a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida.

Desse modo, os objetivos deste Caderno são:

- refletir sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e suas implicações para a ação docente;
- analisar práticas alfabetizadoras, apreendendo os princípios pedagógicos subjacentes a elas;
- planejar o ensino no Ciclo de Alfabetização, para garantir os direitos de aprendizagem das crianças;
- refletir sobre as inter-relações entre oralidade e escrita, reconhecendo a diversidade e a heterogeneidade de gêneros discursivos escritos e orais, e suas implicações no trabalho pedagógico do componente Língua Portuguesa, no Ciclo de Alfabetização;
- compreender que os usos do oral e do escrito complementam-se nas práticas de letramento, e que a fala e a escrita se relacionam em vários níveis, dos aspectos sociodiscursivos aos aspectos notacionais.

- refletir sobre o ensino da oralidade na escola, considerando os objetivos didáticos e as interfaces que estabelece com a escrita;
- refletir sobre o ensino da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização, para compreender os dois processos e suas interligações;
- compreender os pressupostos da defesa do trabalho sistemático para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, com vistas a garantir os direitos de aprendizagem das crianças, no Ciclo de Alfabetização;
- refletir sobre a integração entre Língua Portuguesa e os demais componentes curriculares, para planejar situações didáticas interdisciplinares.



Aprofundando o Tema

INTER-RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA'

Liane Castro de Araujo (Professora da Universidade Federal da Bahia)

A organização do trabalho pedagógico do componente curricular Língua Portuguesa exige, a um só tempo, a articulação entre os eixos e as dimensões do ensino e a consideração de suas especificidades. Nos Cadernos da Unidade 2, de 2013, discutiu-se o planejamento do trabalho pedagógico desses eixos e dimensões, enfatizando-se uma perspectiva interativa de linguagem. Foi ressaltado o papel da escola em favorecer que os alunos participem de práticas sociais letradas, bem como o seu papel específico relativo ao ensino da língua, em seus diversos aspectos.

A abordagem do trabalho pedagógico do componente Língua Portuguesa, neste Caderno, seguirá essa perspectiva de enfatizar a escola como espaço de desenvolvimento e ampliação da leitura e escrita de textos de diversos gêneros, ligados a diversas práticas sociais, mas igualmente como instituição responsável pelo ensino da língua escrita, de seu funcionamento, de suas convenções, cujo objetivo final é também a ampliação da competência comunicativa dos alunos, visando a sua maior participação nas práticas letradas. Partindo-se de uma concepção de linguagem como interação, a oralidade e a escrita apresentam-se, primordialmente, como ferramentas para a inserção social. Assim, o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa envolve a compreensão e a produção de textos de gêneros discursivos em ambas as modalidades.

Para avançar no sentido de articular os eixos e as dimensões do ensino nesse componente curricular, e deste com os outros componentes, faz-se necessário reconhecer a diversidade e a heterogeneidade de gêneros discursivos escritos e orais em circulação, bem como as complexas relações que se estabelecem entre eles. É preciso compreender que os usos do oral e do escrito complementam-se nas práticas de letramento e que a fala e a escrita se relacionam em vários níveis.

Admite-se hoje que não há uma dicotomia entre oralidade e escrita, seja do ponto de vista das práticas sociais, dos eventos nos quais ambas as práticas se acham presentes e dos fenômenos linguísticos produzidos. A única distinção estrita entre essas duas modalidades é quanto ao meio de representação de cada uma delas: uma se apresenta por meio de sinais gráficos e outra por meio do som. Marcuschi (2001) ressalta que a tendência de considerar a escrita como representação da fala desconsidera as especificidades de cada uma dessas modalidades: no caso da fala, a entonação, o olhar, a gestualidade; no caso da escrita, todos os elementos pictóricos e gráficos não verbais que também contribuem para a produção de sentidos. Todas



Ver discussão sobre planejamento nos Cadernos de Formação da unidade 2, PNAIC 2013.

as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos, com a presença de semiologias de outras áreas, como afirmam Marcuschi e Dionísio (2007):

Nem a fala nem a escrita restringem-se aos tradicionais elementos gráficos representados pelo alfabeto ou pelos elementos sonoros representados pelos fonemas. Há uma série de outros elementos semiológicos ou multimidiáticos que entram em cena, dando-lhes peculiaridades funcionais e textuais pouco observadas em sala de aula. (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 10)

Desse modo, se a escrita é, no nível do sistema alfabético, um sistema notacional da dimensão sonora das palavras, no nível sociodiscursivo mais amplo não se reduz a uma representação da língua falada. Tampouco em relação à notação da língua, a representação dos sons é suficiente, já que, embora o sistema de escrita seja de base fonológica, escrevemos em atendimento à norma ortográfica, que abrange mais do que relações com a fala: há fonemas que podem ser notados por mais de uma letra (o /u/ pode ser representado pelas letras U, O ou L, por exemplo); há letras que podem notar mais de um fonema (a letra C pode notar os fonemas /s/ ou /k/; há letras que em uma mesma palavra representam mais de um fonema, como /ks/ em táxi). Enfim, as correspondências entre fonemas e grafemas obedecem a convenções de natureza ortográfica.

Nenhuma dessas perspectivas – da dicotomia entre oralidade e escrita e da redução da escrita a uma representação da fala – dá conta da realidade das duas modalidades da língua e das relações complexas e não homogêneas entre elas no dinamismo da língua em funcionamento. As inter-relações entre as modalidades se dão em diferentes níveis: no nível das práticas sociodiscursivas de oralidade e de escrita (em seus usos, mesmo por quem não é alfabetizado); no nível das formas de textualização; e no nível da notação da língua. Discutiremos alguns aspectos dessas relações nos diferentes níveis e suas implicações para o trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização.

No **nível sociodiscursivo**, as inter-relações entre oralidade e escrita dizem respeito aos usos da linguagem nas práticas sociais. A comunicação verbal se estabelece no contexto de interlocuções concretizadas por sujeitos sócio-históricos culturalmente situados, por meio de gêneros orais ou escritos ligados a essas práticas.

A princípio, poderíamos pensar que o letramento diz respeito às práticas de escrita e em nada teria relação com a oralidade, que é uso da língua no plano da fala. Entretanto, a questão não se apresenta assim de modo tão simples e polarizado. Ademais, em culturas letradas, a oralidade se apresenta também como prática discursiva atravessada de algum modo pela escrita – ou como *oralidade secundária*, no sentido que expressou Ong (1998), ao distinguir povos com e sem escrita. Assim como há influências da fala na escrita, especialmente no início da escolarização, há a presença de características discursivas da escrita na linguagem oral de indivíduos inseridos em contextos letrados. A fala das crianças, nos contatos cotidianos com seus pais letrados, começa a ter as características do que Kleiman (1995) chama de *oralidade letrada*.



Se antes tínhamos concepções de linguagem que concebiam as relações entre oralidade e letramento de modo dicotômico, atribuindo uma supremacia cognitiva à escrita, atualmente predomina a perspectiva de oralidade e letramento como atividades não dicotômicas, mas complementares no contexto das práticas socioculturais de linguagem. Como argumenta Marcuschi (2001, p. 10), “diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade”. Também Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam o oral como fenômeno de linguagem heterogêneo, em constante interação com a escrita.

No âmbito de uma concepção de linguagem como interação verbal – no sentido bakhtiniano, que concebe que a verdadeira substância da linguagem é constituída pelo fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN, 1986) – a oralidade e a escrita constituem duas modalidades da língua imprescindíveis à interação comunicativa, tendo, ambas, valor em si mesmas. São duas práticas sociodiscursivas que têm suas características próprias, mas que não se separam por polaridades estanques. Os estudos contemporâneos sobre o letramento consideram que a oralidade e a escrita integram um contínuo de modalidades, que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente nas práticas de linguagem.

Na verdade, nesse contínuo, mesmo características consideradas próprias a cada uma delas podem ser relativamente flexíveis, pois dependem do gênero discursivo em questão, do grau de formalidade do texto, da situação de interlocução. Imbricações dessas duas modalidades aparecem em muitas situações comunicativas: uma carta pessoal, por exemplo, se expressa por meio da escrita, mas, dependendo do grau de informalidade, pode se assemelhar, em muitos aspectos, ao discurso oral; por outro lado, um seminário é expresso oralmente, mas traz muitas características da escrita, visto que se apoia em textos escritos e tem certo grau de formalidade. Nos gêneros que circulam na internet, essa relação se torna ainda mais estreita: em uma mensagem de texto *online*, o meio de expressão é a escrita, mas as características discursivas da oralidade aparecem de modo contundente, se configurando como um gênero misto, híbrido de fala e escrita, uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, nessa fronteira com a oralidade. Nesse sentido, podemos dizer que, embora tenha características próprias, a escrita não pode ser vista como um objeto autônomo que teria qualidades intrínsecas que a distinguem da fala – ambas são práticas de produção de linguagem socioculturalmente situadas, que se complementam, se sobrepõem, se hibridizam nas situações sociais, suscitando gêneros discursivos que se concretizam conforme as necessidades e as particularidades das interações verbais.

Marcuschi (2001) afirma que é preciso analisar os gêneros não apenas por sua materialidade, seu meio de produção (sonoro ou gráfico), mas, principalmente, pela organização discursiva que os compõe (oral ou escrita). Em uma conversação, por exemplo, o meio de produção é sonoro e a concepção discursiva é oral. Entretanto, em uma notícia no telejornal, o meio é sonoro, mas a concepção discursiva – desde

que não seja uma notícia de última hora – é escrita, já que a fala é, na verdade, a oralização da escrita: o jornalista lê o texto no *teleprompter*. Já um texto oral, cujo meio de produção foi sonoro, pode também ser editado por escrito, como no caso de uma entrevista publicada em uma revista ou jornal.

Assim, as duas modalidades da língua e os gêneros discursivos orais e escritos ora se aproximam, ora se diferenciam por um *contínuo tipológico*, distanciando-se mais ou menos dos modelos prototípicos da escrita e da fala. Esses modelos seriam gêneros mais propriamente orais ou escritos, como uma conversa cotidiana, no extremo da fala, e um artigo científico, no extremo da escrita – com organização discursiva escrita e materialidade gráfica. Entre esses polos de gêneros do oral e gêneros da escrita haveria, então, aqueles que se organizam discursivamente nesse contínuo, segundo a maior ou a menor proximidade de uma ou outra modalidade. Em certos casos, fica até difícil distinguir se o discurso produzido deve ser considerado falado ou escrito. É nesse sentido que se fala em gêneros híbridos. Rojo (2006), inclusive, ampliando essa perspectiva do contínuo, chama a atenção para o hibridismo que é constitutivo da linguagem escrita, relativizando ainda mais essas polaridades.

E quais são as implicações dessas inter-relações entre oralidade e escrita, no nível sociodiscursivo, para o trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização? Se é preciso reconhecer que, na escola, o ensino se organiza inicialmente pelas regularidades dos gêneros discursivos orais e escritos – já que os alunos precisam compreender suas características estáveis, ampliando a competência metagenérica que permite o reconhecimento dos gêneros usados nas práticas sociais – não podemos, por outro lado, perder de vista que essa estabilidade é relativa. Como define Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, na tensão entre regularidade e instabilidade. Do mesmo modo, nas práticas de letramento organizadas na sala de aula, no trabalho tanto com gêneros orais quanto escritos, é preciso considerar que as modalidades oral e escrita da língua interagem e se influenciam mutuamente. Nem uma visão polarizada dessas modalidades, nem uma abordagem espontânea e não planejada da expressão oral na escola – que muitas vezes se reduz à informalidade do uso da fala cotidiana – satisfazem a uma concepção de ensino com base em gêneros discursivos: apenas expressar-se oralmente não caracteriza pedagogicamente a atividade de uso formal ou informal da linguagem oral.

Assim, na organização do trabalho pedagógico, os alunos podem participar de situações variadas envolvendo diferentes gêneros orais, planejadas considerando suas experiências e possibilidades, seus conhecimentos prévios, a adequação do gênero à faixa etária, dentre outros aspectos. Mesmo na contação de histórias e em pequenas exposições orais, preparadas com a ajuda do professor, eles já podem começar a refletir sobre as diferentes exigências postas por situações distintas de uso do oral, e sobre semelhanças e diferenças entre as modalidades da língua, perpassadas pelos diferentes gêneros.





A escola é a instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita. Isso é fato. Mas se é seu papel ensinar sobre os usos da língua nas mais variadas situações, então também precisa se ocupar de sua modalidade oral. Porém, os alunos chegam ao Ensino Fundamental com um domínio razoável da linguagem oral, de modo que esta não precisa ser ensinada em si mesma, nem seus usos mais informais, aprendidos nas interações familiares e pré-escolares. O que cabe à escola ensinar são os usos mais formais e públicos da comunicação oral, como argumentam Schneuwly e Dolz (2004). Cabe à escola, igualmente, considerar a necessidade de reflexão sobre o fenômeno da variação linguística. Assim, a produção e a compreensão de gêneros orais menos familiares, bem como o domínio da norma linguística de prestígio social, para ser usada quando a situação exige, são também responsabilidade da escola, e esse trabalho requer planejamento e organização, como os demais eixos do ensino.

Ver discussão mais detalhada sobre os gêneros orais na escola no texto 2 deste Caderno.

Os gêneros orais mais formais, no entanto, estabelecem frequentemente relações com a escrita. Um seminário, situação em que conteúdos escolares específicos são oralmente comunicados pelos alunos, exige um planejamento que se apoia em textos escritos, seja em roteiros, em um texto de que se apropriam ou ainda nos próprios textos a partir dos quais preparam a fala. O debate exige igualmente a preparação de argumentos, o estudo dos temas a serem debatidos. Já a entrevista, que é um texto estruturado e formal, de modo geral recolhido oralmente, parte de um roteiro de perguntas e exige, no caso de circular por meio impresso, uma editoração em que muitas das marcas de oralidade originais são suprimidas.

Esses gêneros orais mais formais são gêneros secundários. Segundo a perspectiva de Bakhtin (2003), os gêneros secundários são próprios de esferas sociais públicas de comunicação e circulação dos discursos, que implicam situações de produção mais complexas, muitas vezes ligadas a gêneros escritos ou a gêneros orais mediados de algum modo pela escrita. Os gêneros secundários são reelaborações de gêneros primários, que são, por sua vez, gêneros discursivos mais simples, que emergem de situações de produção mais próximas da oralidade, próprios das esferas de comunicação cotidianas, privadas, familiares. Assim, por exemplo, a carta pessoal seria uma reelaboração da conversação cotidiana, constituindo, por sua informalidade, seu tom coloquial e a proximidade com a conversação, um gênero mais próximo dos gêneros primários, enquanto um ofício seria um gênero secundário. Essa perspectiva mostra o quanto as relações entre os gêneros orais e escritos e entre a oralidade e a escrita são complexas, diluindo-se a perspectiva dicotômica ao analisarmos discursivamente – e não meramente em sua materialidade gráfica ou sonora – as produções de linguagem.

Se retomarmos as quatro principais dimensões do eixo oralidade abordadas nos Cadernos de 2013, podemos constatar relações com a escrita em todas elas. A dimensão da **produção e compreensão de gêneros orais** é a que implica mais fortemente as capacidades de uso da linguagem oral em situações de interação diversas. Entretanto, nessa dimensão, encontram-se gêneros orais

Nos cadernos das Unidades 1 e 2 / PNAIC 2013 são abordados aspectos relativos às diferentes dimensões do ensino da língua.

secundários que, como já discutido, frequentemente mantêm relações com a escrita. A dimensão das **relações entre fala e escrita**, em si mesma, implica reflexões sobre as semelhanças e as diferenças entre textos orais e escritos, em diferentes níveis: discursivo, textual, linguístico. A dimensão da **oralização da escrita** revela essa relação, pois se trata da socialização de textos escritos por meio oral. Como discutido por Schneuwly e Dolz (2004), em situações de oralização do texto escrito, recursos próprios da oralidade são mobilizados no processo de interação, revelando, mais uma vez, a inter-relação entre as duas modalidades. Embora Marcuschi e Dionísio (2007) afirmem que essa não se constitui propriamente em uma situação de produção de textos orais, pois o texto já existe na modalidade escrita, a oralização desse escrito mobiliza diversas marcas de oralidade. Por fim, na dimensão da **valorização dos textos da tradição oral**, que propõe a reflexão sobre gêneros que se originaram e se difundiram pela cultura oral, é preciso levar em conta que, para a organização do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização, esses gêneros constituem um rico repertório para as primeiras experiências de leitura e são privilegiados para a reflexão sobre a escrita alfabética, como será discutido adiante.

Assim, nota-se que as dimensões do eixo oralidade no trabalho relativo à Língua Portuguesa encontram articulações diversas com a escrita. Como argumentam Schneuwly e Dolz (2004), no contexto do ensino, especialmente nos anos iniciais, é insustentável a abordagem do oral “puro”, sem alguma relação com a escrita. Afinal, diversas práticas da Educação Infantil articulam as duas modalidades – como a escuta de histórias lidas pelo professor, o reconto, a recitação de poemas, o ditado ao adulto –, colocando os alunos em contato com a escrita via oralidade. Diversos eventos de letramento antes da alfabetização se dão, assim, por meio da oralidade, pois as práticas letradas relativas a gêneros com os quais as crianças convivem em situações familiares e pré-escolares se acham fortemente imbricadas com as práticas orais.

Rojo (1995) argumenta que, na infância, a oralidade é essencial na constituição do letramento: é a partir do contato com a linguagem escrita, via oralidade, que a criança constitui sua relação com a escrita, nas interações com os outros, que chamam a atenção dela para essas práticas. A constituição da escrita como foco de interesse das crianças se dá de diferentes modos nas práticas orais, em diversos eventos de letramento: em conversas sobre gêneros, usos e formas da escrita; na presença de material escrito; observando e interagindo com aqueles que usam a leitura e a escrita; no fazer de conta que lê e escreve; ouvindo histórias – práticas que são fundamentais para o letramento. Para Heath (*apud* MAYRINK-SABINSON, 1988, p. 90), os eventos de letramento “(...) são eventos em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes”.

Como a participação das crianças em eventos de letramento tem relação com o grau de letramento da família e dos grupos sociais com os quais interage – inclusive na Educação Infantil – torna-se fundamental refletir sobre a responsabilidade da





escola em, por um lado, criar condições para que os alunos com menos oportunidades de vivenciar práticas letradas nos contextos familiares e pré-escolares se envolvam em eventos de letramento diversos no Ciclo de Alfabetização e, por outro, valorizar as práticas das quais as crianças puderam participar nesses contextos.

No **nível da textualização da escrita** – que se relaciona tanto com o nível sociodiscursivo quanto com o nível linguístico –, as relações entre oralidade e escrita, suas semelhanças e diferenças, bem como suas influências mútuas, favorecem diversas situações de ensino e aprendizagem para ambas as modalidades.

A fala e a escrita têm muitas semelhanças já que são dois modos de representar uma mesma língua. Mas têm suas diferenças e modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas, e suas estratégias preferenciais de textualização. As diferenças mais notáveis entre elas se dão na formulação textual ou na sua análise. Como expressam Marcuschi e Dionísio (2007, p. 17), “(...) as diferenças entre oralidade e escrita podem ser melhor observadas nas atividades de formulação textual manifestadas em cada uma das duas modalidades”.

Do ponto de vista pedagógico, as situações de retextualização da fala para a escrita, ou da escrita para o oral – como nos casos de uma entrevista oral para uma entrevista escrita e de um texto escrito para uma exposição oral – são privilegiadas para tornarem observáveis as semelhanças e as diferenças entre as duas modalidades e aprender sobre o modo de organização de ambas.

No Ciclo de Alfabetização, é muito produtivo mobilizar situações orais como ponto de partida para entender o funcionamento linguístico e discursivo da escrita: é assim com situações de aprendizado da organização discursiva da escrita, como a própria escuta de textos lidos. A situação de ouvir a leitura oralizada pelo professor, diferente da contação de histórias sem livros e da explicação de conteúdos sem a presença do texto, favorece a aprendizagem de diversos aspectos da linguagem própria à escrita, bem como de comportamentos leitores (LERNER, 2002) e de diversas estratégias de leitura (SOLE, 1998).

Como essa, muitas outras práticas de compreensão e produção de textos articulam a fala e a escrita, tais como:

- o reconto oral pelas crianças de histórias que foram lidas para elas;
- a reescrita de textos pelos alunos ou pelo professor escriba de textos mediada pela leitura oral do professor;
- a produção coletiva de textos, centrada nos aspectos textuais (e não na notação alfabética) e mediadas oralmente pelo professor escriba;
- o ditado ao professor (os próprios alunos determinam as formas que serão escritas, revisando o texto junto com o professor);
- o uso de procedimentos recursivos de planificação e de revisão oral do texto escrito;

- a leitura e a escrita de textos que se sabe de memória, como os textos da tradição oral, em que há o ajuste do oral que se sabe de cor ao texto escrito;
- a produção e a análise de gêneros orais e escritos que se relacionam (como explicar oralmente as regras de um jogo ou de uma brincadeira e produzir, por escrito, um texto instrucional, autonomamente ou com o professor como escriba);
- a oralização de textos escritos, como a recitação de poemas, a leitura oralizada.

Situações como a recitação de poemas, bem como a representação teatral, embora sejam típicas de oralização da escrita, colocam muito fortemente em jogo aspectos prosódicos, como a entonação e o ritmo da fala, que são recursos relevantes da oralidade. Oralizar, nessas situações, exige uma modulação especial da fala, não apenas para que o texto se torne interessante, mas, inclusive, para ressaltar seus sentidos. As marcas da oralidade aparecem na expressividade da voz e na interação com o público, características da oralidade que são articuladas ao texto escrito que está sendo pronunciado. Por isso, essas situações se situam ao mesmo tempo no eixo oralidade e no eixo leitura. Oralizar, mesmo na situação de leitura de uma história ou poema, requer fluência de leitura e conhecimentos específicos, relativos à impostação de voz, aos ritmos, dentre outras características próprias da modalidade oral. Por isso a oralização da escrita é uma das dimensões do eixo oralidade.

No **nível linguístico/notacional**, há uma relação necessária entre a fala e a escrita. Na própria história da escrita alfabética podemos constatar que houve um encontro da escrita com a fala, quando os sinais gráficos passaram a notar unidades sonoras da língua falada. Também o processo de apropriação da escrita alfabética pelos aprendizes avança em direção ao estabelecimento da relação entre o que se grafa e as unidades fonológicas da língua, como expressa a teoria da psicogênese elaborada por Ferreiro e Teberosky (1986).

Se, por um lado, a escrita não se reduz a uma representação da fala nem deriva desta de forma direta, por outro, é também um sistema de notação da dimensão oral das palavras, dependendo, de certo modo, dela. Trata-se de uma escrita regida pelo sistema alfabético, de base fonológica, embora não se restrinja a esse aspecto, pois é regida igualmente pela convenção ortográfica e a etimologia das palavras. Assim, as relações entre fala e escrita no nível notacional se apresentam pela própria natureza fonológica, fonográfica de base do nosso sistema de escrita e referem-se, pois, à dimensão linguística, que é preciso abordar, de modo planejado e sistemático, no Ciclo de Alfabetização, ao lado da dimensão sociodiscursiva e textual.

Entretanto, essa relação entre fala e escrita não é de espelhamento. Por isso, também nesse nível notacional, é preciso ter muito cuidado com a questão das variedades linguísticas no ensino da escrita em suas relações com a fala, para evitar a ideia de que uma variedade falada, geralmente mais próxima à escrita, teria algum tipo de supremacia linguística sobre as demais variedades. Essa discussão,





evidentemente, precisa ser vista em sua dimensão sociodiscursiva, na medida em que o uso e o monitoramento da fala têm relação com os gêneros discursivos, as situações sociocomunicativas e o grau de formalidade do texto.

A interface entre oralidade e escrita se apresenta, assim, nesses diversos níveis de análise da produção de linguagem, desde o nível sociodiscursivo até o nível da notação escrita. Na organização do trabalho pedagógico, esses diversos níveis podem se articular ao se articularem os eixos e as dimensões do ensino do componente curricular Língua Portuguesa.

No eixo oralidade, como já referido, encontramos uma dimensão que diz respeito ao trabalho com textos da tradição oral, que ganham especial atenção nessa discussão sobre as inter-relações entre oralidade e escrita, pois compõem gêneros orais primários de valor significativo nas culturas infantis, ao mesmo tempo em que são privilegiados para a reflexão sobre a escrita alfabética. Por trazerem características como o ritmo, as repetições, a versificação e diversas sonoridades, e por serem facilmente memorizados, são textos que favorecem a reflexão fonológica e fonográfica, o ajuste do escrito ao oral, a pesquisa inteligente sobre as palavras escritas. Parlendas, quadrinhas, trava-línguas chamam a atenção para a dimensão sonora da língua e permitem a exploração de diversas unidades fonológicas, oralmente ou em presença da escrita. Prestar atenção aos sons que se repetem em um trava-língua, por exemplo, é prestar atenção, inclusive, em fonemas orais e consonantais de modo contextualizado. Além disso, usando todos os conhecimentos que têm sobre relações entre unidades sonoras e gráficas, os aprendizes podem reconhecer palavras escritas, versos, partes do texto, sem ainda saberem ler.

Vejamos, a esse respeito, a proposta de Ana Lúcia Pinto Antunes, professora de uma turma de 1º ano na Escola de Educação Integral Padre Quinha (Petrópolis – RJ). Além das situações de escrita e de oralidade, próprias ao 1º ano, a professora articula, em sua sequência didática, o componente curricular Matemática, por meio de um trabalho interdisciplinar com os tangolomangos. E o que é um tangolomango? Assim responderam as crianças da turma, das mais variadas maneiras, expressando o que é próprio a esse texto, o mistério do desaparecimento:

- “
- É um susto ou um tombo!
 - É sumir, desaparecer!
 - É uma confusão!
 - Foi dando uma coisa na cabeça delas!
 - Eu acho que é quando acontece algum problema! Quando dá alguma coisa errada!
 - É porque elas sumiram!
 - É porque acabou a geração! Não tem mais ninguém!
- ”

O tangolomango é um texto da tradição oral que ora é uma cantiga, ora uma parlenda, com estrutura repetitiva de dois pares de versos rimados e enumeração decrescente: “Eram *nove* irmãs numa casa, uma foi fazer *biscoito*. Deu tangolomango nela e das nove ficaram *oito*”. Depois de contextualizar o trabalho e fazer um telefone sem fio dessa palavra desconhecida de todos, o tangolomango das nove irmãs foi apresentado para a turma e explorado oralmente. E, nessa exploração, encontraram as rimas. Rimam com as palavras que expressam os numerais. Vejamos um trecho do relato da professora:

Uma criança disse que as palavras rimavam e que achou muito legal. Fomos pensando em quais eram as rimas daquele tangolomango: oito/biscoito, sete/canivete, seis/inglês, cinco/pinto, quatro/teatro, três/francês, duas/ruas, uma/alguma, feijão/geração. Trabalhamos as rimas no campo da oralidade, sem o compromisso com o escrito, e todos participaram animadamente. A turma já possui um histórico de trabalho com rimas e, esse tipo de atividade, além de motivador, é sempre enriquecedor, pois leva os alunos a desenvolverem a consciência fonológica, a reconhecerem padrões, e isso facilita o aprendizado da linguagem. Ampliamos as rimas presentes no tangolomango: dezoito, Ivete, marquês, minto, cinto, luas, pluma, espuma.

Nota-se, nesse trecho, a preocupação em explorar o texto oralmente, já que se trata de uma forma que se originou na oralidade e que circula preferencialmente por essa via, pela memória, ainda que já esteja registrada por escrito. Se esse meio de circulação oral faz parte das características do gênero, então, numa dimensão sociodiscursiva, essa exploração de textos orais na própria modalidade oral, e não como texto transcrito, é fundamental.

No desenvolvimento da sequência, esse mesmo tangolomango foi apresentado em sua forma cantada e, a essa altura, os alunos já tinham memorizado o texto. Exploraram também outras versões de tangolomangos, comparando-os, observando características recorrentes:

– Nesses dois tangolomangos aparece a mesma quantidade de pessoas.

– O da bruxa tem dez!

Professora: Vocês sabiam que o número nove sempre foi considerado como um número de mistério?

– Tem muito mistério nessas histórias!

– Os dois terminam com ‘acabou a geração’...

– Todos eles têm rimas.

– Tem coisa que é igual e tem coisa diferente: uma come feijão e a outra faz feijão.

Professora: Por que será que esses textos são tão parecidos?

– Cada um conta de um jeito.

Nessa conversa, os alunos foram aprendendo o que é um texto da tradição oral e as características dessa forma específica. Só depois dessa exploração, a professora



apresentou um tangolomango escrito e, considerando os diversos níveis de domínio da leitura e da escrita da turma, propôs algumas atividades de reflexão sobre os pares de rimas dos versos. Propôs também outras atividades de ajustes do oral ao escrito, como lacunados e fatiados, em versos e em palavras. Da exploração do gênero à reflexão fonológica, sem e com a presença da escrita, as propostas estabeleceram-se de modo integrado, do nível sociodiscursivo ao nível linguístico. Vejamos um trecho do relato:

Outra proposta também foi desenvolvida em duplas. Cada uma delas recebeu os versos do tangolomango em tiras, para cortar e ordenar. Era uma proposta, para mim, ousada, mas as duplas foram bem organizadas e certamente seria uma boa oportunidade para ler e ajustar o falado ao escrito. Foi interessante, pois uma dupla, após cortar as tiras, separou-as pelas palavras iniciais, ou seja, todas as tiras que começavam com a palavra ERAM e todas com DEU. Quando observei que eles tinham pensado nessa estratégia, pedi que explicassem o que haviam feito. Todos acharam uma boa ideia e começaram a fazer o mesmo. Dessa forma foi mais fácil ordenar todas as tiras. As rimas no final de cada verso serviram como disparador para que as crianças logo identificassem as tiras correspondentes.



Figura 1 – Ordenação de versos do texto



Figura 2 – Ordenação de palavras dos versos

Fotos: Arquivo dos autores

Essas atividades foram complementadas com alguns jogos fonológicos de rimas, como o jogo “Caça-rimas”, bem como com a leitura de livros infantis que trazem a estrutura enumerativa decrescente, ao modo dos tangolomangos, como o *Chá das dez* (2009), de Celso Sisto e *Dez Sacizinhos* (1999), de Tatiana Belinky. As semelhanças observadas nos textos reforçaram aspectos característicos do gênero, apesar de algumas diferenças entre eles, bem como ensejaram uma conversa sobre as inspirações de autores de livros infantis nos textos da tradição oral. A tradição oral é cheia de formas, ritmos, sonoridades e temas que inspiram autores de literatura infantil, que reconhecem o seu valor na formação da sensibilidade poética.



Este jogo compõe a caixa de jogos de alfabetização distribuída pelo MEC.



Essas obras compõem os acervos do Programa Nacional de Livros Didáticos 2010 e 2012.

Essas leituras, relatadas como situações recheadas de fruição e risos, desdobraram-se em várias propostas de produção escrita, análise fonológica, reflexão sobre o sistema de numeração decimal, sem perder o foco na natureza lúdica e estética da literatura e da tradição oral. O componente curricular Matemática foi abordado com operações a partir dos desaparecimentos apresentados nos tangolomangos e a partir de jogos, como podemos observar no trecho do relato da professora que fala do livro de Celso Sisto (2009):

“Aproveitei a numeração presente no tangolomango para pensarmos no jogo “Nunca 10”, pois, afinal, nunca temos 10 velhinhas para o chá! Uma a uma elas vão saindo e, no jogo, uma a uma vão formando a dezena exata. No jogo, necessitamos juntar 10 unidades para trocar por uma barra que equivale a uma dezena.

Da Matemática voltaram à oralidade e à escrita, com os textos instrucionais. Após explicar o jogo – explorado no Caderno de Jogos de 2014 –, foi solicitado que os alunos explicassem como se joga o “Nunca 10”, o que, ao mesmo tempo em que possibilitou a reelaboração dos conhecimentos sobre o funcionamento do sistema decimal, favoreceu a expressão oral de instruções, preparando-os para o registro escrito dos procedimentos do jogo.



Esse jogo compõe o conjunto do encarte do PNAIC 2014.

“Solicitei que fizessem um registro que mostrasse como se jogava o “Nunca 10”. Expliquei que poderiam se valer de desenho, escrita, ou o que pensassem de diferente. Os registros ficaram muito interessantes e foram compartilhados no momento da roda de conversas. Fizemos uma comparação entre o jogo e o tangolomango. Uma criança disse: “As velhinhas vão sumindo e aqui no jogo também nunca pode ficar 10!” E outra: “No tangolomango os números diminuem e aqui no jogo os números aumentam”.

Esse relato revela uma sequência interdisciplinar que contempla os diferentes eixos do trabalho pedagógico de Língua Portuguesa – oralidade, leitura, escrita e análise linguística – em diversas dimensões, desde os aspectos sociodiscursivos até os linguísticos, de modo articulado, bem como conteúdos do componente curricular Matemática. Podemos arriscar a dizer que contempla, ainda, alguns direitos de aprendizagem de História, no que diz respeito à valorização da cultura popular – que contribui, por sua vez, para afastar a oralidade da posição desprivilegiada que supostamente teria em relação à linguagem escrita, ao letramento.



Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BELINKY, Tatiana. **Dez saczinhos**. São Paulo: Paulinas, 1999.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 123-159.
- ONG, Walter Jackson. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **As relações entre fala e escrita**: mitos e perspectivas. Belo Horizonte: CEALE/MEC, 2006.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 65-89.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SISTO, Celso. **Chá das dez**. Belo Horizonte: Aletria, 2009.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRÁTICAS ORAIS E ESCRITAS ANTES E DEPOIS DE AS CRIANÇAS INGRESSAREM NA ESCOLA

Maria Sílvia Cintra Martins (Professora da Universidade Federal de São Carlos)

Após as reflexões iniciais a respeito das interfaces entre a oralidade e a escrita, vamos buscar respostas a duas questões que comportam aqui um interesse particular. A primeira é: “Como pensar na oralidade quando o foco de nossa atenção são as crianças pequenas?” E a outra, que depende um pouco da resposta da primeira, vem a ser: “E o que tem a oralidade a ver com o trabalho escolar, se a escola é, afinal, uma agência de letramento, ou seja, um dos lugares de predomínio da linguagem escrita e um dos espaços preferenciais para a sua prática e aprendizagem?”.



Nos Cadernos de Formação do PNAIC 2013, são apresentadas algumas discussões sobre as relações entre oralidade e escrita, sobretudo na Unidade 1, quando são feitas reflexões sobre o currículo, e na Unidade 2, quando o planejamento do ensino é debatido.

São questões que já abordamos de forma mais genérica na Unidade 2 dos Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa, em 2013, e as quais pretendemos, agora, aprofundar, com base em exemplos extraídos de pesquisas acadêmicas realizadas com crianças provenientes de diferentes contextos sociais e escolares. Ao tratar dessas questões, também buscaremos entender de que forma a criança já se insere em práticas letradas antes mesmo de se alfabetizar.

Quando exploramos as interfaces entre oralidade e escrita, lembramos como se dá a diversidade dos gêneros do discurso e a hibridização de traços de oralidade e de escrita nos mais diversos textos que produzimos ou consumimos na sociedade em geral. No entanto, apesar de termos consciência da enorme diversidade de textos, quando paramos para pensar se a oralidade deve ou não fazer parte das preocupações dos professores no ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais, tendemos a achar que não, argumentando que as práticas orais, a criança já traz de sua vivência familiar e comunitária. À escola caberia fundamentalmente o trabalho com a escrita.

Há, de resto, a preocupação de pesquisadores e professores nas áreas da Linguística e de Educação quando levantamos a possibilidade de que o oral também seja ensinado. Isso porque há toda uma memória de certa postura educativa excessivamente centrada em determinados padrões de linguagem oral, fato que gera o temor de que ensinar a linguagem oral passasse a ser sinônimo de ensinar a “falar direito”, ou seja, de acordo com todas as normas próprias da linguagem escrita, e com todo aquele sentido de que o brasileiro não saberia falar sua própria língua e outras pressuposições semelhantes. Realmente, não é isso que nos interessa. Não nos interessa essa visada normativa, que tende a ditar as regras do certo e do errado, sendo centrada em padrões estereotipados de linguagem. Interessa-nos, em vez disso, falar das situações reais e autênticas de utilização da linguagem, e do papel que a escola pode ter ao propiciar a inserção da criança nessas práticas de forma autônoma e cidadã.



Por isso mesmo, conforme vimos discutindo, não se trata de pensar de forma dicotômica sobre “o oral” e “o escrito”, como se tivéssemos apenas duas opções: de um lado, teríamos a fala espontânea do dia a dia; e do outro, a forma de escrita típica das redações escolares, em que se exige o respeito às normas gramaticais, ou seja, às regras de ortografia, de concordância, de regência, de colocação pronominal. Considerar os fenômenos linguísticos dessa maneira favorece uma visão estereotipada, e não autêntica, sobre a linguagem que pulsa no dia a dia das pessoas em sua vida cidadã.

O fato, conforme acabamos de ver, é que estamos sempre diante de um contínuo heterogêneo de gêneros discursivos, alguns mais formais, e outros nem tanto assim. À primeira vista, pode nos parecer que os gêneros orais seriam sempre mais desregrados e informais, enquanto os gêneros escritos seriam muito formais. Certamente teremos que nos desvencilhar dessa visão estreita para entendermos não só que práticas pedagógicas intencionais podem voltar-se à oralidade, mas também que o tratamento dos textos escritos não se pode dar de forma tão restrita a regras gramaticais unificadoras, as quais tendem a construir uma visão homogênea, rígida e aprisionadora da linguagem. Que há regras gramaticais a serem seguidas e aprendidas, disso não temos dúvida; mas que elas são diferentes daquelas regras da Gramática Normativa, eis aí uma questão que começa a nos desafiar.



No texto 1 desta seção, a autora aborda as relações entre oralidade e escrita, mostrando a inter-relação entre essas duas modalidades.

Vamos acompanhar a proposta de um trabalho escolar em que diferentes textos puderam ser produzidos e consumidos de forma relativamente autêntica. Antes disso, porém, antes de pensarmos no trabalho escolar, ou seja, nos processos intencionais de ensino e aprendizagem, vamos acompanhar um pouco da vivência discursiva que as crianças pequenas trazem ao ingressarem na escola, de forma a nos darmos conta de que não é só a oralidade que elas já praticam; elas também já chegam à escola com certo conhecimento (às vezes maior, outras nem tanto) do que sejam as práticas de linguagem na modalidade escrita. Passaremos, em seguida, a expor alguns dados da pesquisa acadêmica desenvolvida por Martins (2003), servindo-nos propositalmente de nomes próprios fictícios.

Crianças diferentes com diferentes experiências com a linguagem

Marcos, de quatro anos, e Aninha, de três, moravam em um bairro popular da cidade de São Paulo, onde podiam ler na placa de um supermercado o nome “Tamoio”, que vinha acompanhado do desenho de um índiozinho com cocar. Perto dali estava o banco “Marcato”, com seu logotipo de desenho geométrico na cor vermelha. Quando iam ao parquinho que ficava próximo de sua casa, gostavam de brincar na areia, fazer seus castelos, desenhos e rabiscos com pedacinhos de madeira. Em um outro lugar, Rafael e Rosi, de idades semelhantes aos dois primeiros, moravam num assentamento de sem-terra, onde acompanhavam seus pais nas reuniões e assembleias; também ajudavam a distribuir os folhetos com informes sobre os cuidados com a dengue. Rafael passava com sua mãe de casa em casa e

levava uma prancheta com uma folha em que constavam os nomes dos moradores. Era ele quem marcava o X na frente dos nomes à medida que iam visitando as casas. É claro que é como se fosse uma brincadeira para ele, pois era dona Joana quem tinha que apontar o lugar certo para pôr esse X, que ele só tinha o trabalho de desenhar. Já o Júlio e a Carla (também da mesma faixa etária dos três e quatro anos) moravam em um apartamento. Cada um tinha um tablet e já sabiam que, passando os dedinhos sobre as telas, as imagens e as letras se alteravam. Eles até já sabiam digitar seus nomes, e o Júlio conseguiu, um dia, desenhar um coração com os recursos do *coreldraw*, escrevendo dentro “Júlio e Carmen” – o nome da mãe deles.

São três histórias de crianças de diferentes contextos, que vivenciam, cada uma à sua maneira, diferentes situações de utilização da escrita. A pesquisa de que fizeram parte baseou-se em estudo semelhante desenvolvido nos Estados Unidos (Cf. Kleiman, 1995), na qual se identificou que certos hábitos orais prévios podem subsidiar de forma mais propícia e favorável as interações das crianças, seja na produção, seja no consumo de textos escritos. A pesquisadora americana desenvolveu pesquisa etnográfica em três diferentes comunidades linguísticas e chegou à conclusão de que certos hábitos de conversação familiar exercem influência sobre a capacidade abstrativa das crianças, podendo ser decisivos para seu sucesso (ou fracasso) posterior na escola. Vale destacar que a pesquisa etnográfica leva em consideração não só as atividades linguísticas, mas todo o contexto socioeconômico em que as crianças se inserem. Destacando a importância do desenvolvimento da capacidade abstrativa para o maior sucesso nas práticas escolares, a pesquisadora sinalizou a importância dos jogos imaginativos com vistas à facilitação do acesso à linguagem escrita.

Mas voltemos, por enquanto, às nossas crianças brasileiras. No primeiro caso, de Marcos e Aninha, podemos perceber que eles já identificavam os nomes do banco e do supermercado, mesmo antes de aprenderem sistematicamente a ler e a escrever. É claro que faziam isso com o apoio de desenhos e logotipos, já que os textos com que se deparavam eram multimodais, ou seja, eram textos produzidos com recursos da língua materna e do universo dos desenhos. A essas alturas de nossos estudos, todos já sabemos que um texto pode ser formado por uma única palavra e que há textos multimodais. Por isso mesmo, a placa com o nome do supermercado acompanhada do desenho estereotipado de um índiozinho é um texto, pertencente, *lato sensu*, à esfera publicitária. Notemos que essas crianças não só leem textos escritos; elas também os produzem, com os desenhos e rabiscos que deixam na areia.

No segundo caso, Rafael, com quatro anos, compartilhava de eventos de letramento de uma comunidade adulta, ou seja, ainda antes de passar por um processo formal de alfabetização, já participava de situações sociais em que as ações se construía em torno da linguagem escrita. Devemos lembrar que, conforme Martins (2008, p.78),

(...) temos um evento de letramento sempre que as pessoas se organizam ao redor de textos escritos ou de livros em situações que envolvem a compreensão desses textos. Esses





eventos seguem as regras de usos da escrita da instituição em que acontecem e dão-se em diferentes esferas sociais, sendo a instituição escolar apenas uma dessas esferas.

No caso de Rafael, isso se dá de forma mais perceptível, porque o vemos com lápis na mão traçando o X na prancheta, mesmo que possamos apenas achar graça nessa sua participação monitorada. Já no caso de Marcos e Aninha, é interessante notar que, mesmo ela, com apenas três anos, já sabe reconhecer não só os dizeres que identificam o banco e o supermercado, mas também os produtos nas prateleiras do supermercado, já que identifica as cores e o layout, ou seja, o aspecto geral das embalagens. Ambos, Marcos e Aninha, já se inseriram desde muito cedo no universo letrado de sua comunidade e é nesse sentido que podemos dizer que já são letrados, mesmo antes de passarem pelo processo sistemático de alfabetização.

O terceiro caso, de Júlio e Carla, exemplifica uma realidade que, hoje em dia, vai se tornando cada vez mais comum e desafiadora para os professores que vierem a trabalhar com eles em sala de aula, uma vez que, quando ingressarem na escola, já terão passado por alguns anos de convívio com a linguagem digital. Na escola, passarão a dominar de forma mais sistemática a tecnologia da escrita, sendo que muito precocemente já conviviam com a tecnologia advinda das linguagens digitais e com determinadas habilidades que lhes são próprias, como o passar os dedinhos sobre as telas, sabendo que com isso mobilizam transformações nos conteúdos. E o que dizer dos jogos com que vão dialogando de forma interativa, na base do aprender fazendo? Ou seja, são situações de vivência cognitiva que não exigem das crianças um ensino sistemático que lhes seja passado de antemão. Em parte, aprendem de forma mais direta, na interação com os construtos tecnológicos; em parte, de forma mediada, ou seja, em eventos de letramento, junto com seus pares ou com jovens e adultos da família ou de seu círculo social.

O desempenho discursivo das crianças na linguagem oral

Até aqui estamos nos dando conta de que as crianças ingressam no ambiente escolar com alguma vivência na prática de gêneros escritos, ou seja, não é apenas a oralidade que elas dominam ao ingressar na escola. Vamos agora nos deter um pouco sobre que oral é esse que a criança domina antes do ingresso à escola, de forma a nos convenceremos melhor do papel que essa instituição pode e deve vir a desempenhar no que concerne às diferentes modalidades de linguagem.

Na pesquisa que mencionamos, com as seis crianças em idade pré-escolar, pudemos detectar que, à sua maneira, já liam textos escritos. Quanto ao desempenho nas práticas orais, deixando de lado a questão do falar certo ou errado (que, agrade ou não ao senso comum, não é o foco preferencial dos estudos científicos desenvolvidos na área da Linguística), passamos a observar de que forma se envolviam em diferentes situações em que predominam os gêneros orais, assim como que conhecimento demonstravam possuir das regras tácitas na utilização desses gêneros e na participação nessas práticas. No caso de Marcos e Aninha, presenciemos: conversas, em que participavam com seus pares; e conversas em conjunto com

adultos, em que estes lhes dirigiam questões como “Conte para a titia onde nós fomos hoje”. Presenciamos também a forma como escutavam histórias contadas por seus pais, dirigindo perguntas aos mesmos e respondendo-lhes questões, ou acompanhavam programas televisivos (desenhos animados, programas infantis, na linha do “Ra-tim-bum”). Observando esses casos com cuidado, percebemos que não se trata de dizer, genericamente (e de forma abstrata e estereotipada), que as crianças já tinham vivência com a oralidade. Comparando com as outras crianças, pudemos perceber que estamos diante de diferentes gêneros da modalidade oral, além de diferentes formas de monitoramento dos mesmos. Podemos, ainda, notar, no caso dos programas televisivos e no caso da contação de histórias, que estamos diante de atividades híbridas condizentes com a *oralidade letrada*.

Vamos entender melhor o que queremos dizer com isso tudo. Quando se fala genericamente em “oralidade”, trata-se particularmente da conversa, o bate-papo simples e espontâneo. É, aliás, a esse gênero do discurso que os linguistas suíços Schneuwly e Dolz (2004) se referem na obra “*Gêneros orais e escritos na escola*”, em sua diferenciação entre gêneros primários e secundários. Segundo eles, a característica fundamental dos gêneros primários é aquela da dependência estrita do contexto de enunciação. Se prestarmos atenção na conversa das crianças no parquinho, por exemplo, vamos escutar alguma coisa assim:

- Me empresta essa pazinha...
- Mas por que você quer a minha pazinha?
- Só para fazer aqui este buraco.

Há várias palavras nessa conversa que cumprem a função de dêiticos, isto é, elas remetem a elementos contextuais, que dependem da visualização da situação de enunciação para seu conhecimento, sejam elas: “essa”, “a minha”, “aqui”, “este”. É por esse motivo que esse gênero recebeu a denominação de “primário”, por remeter de forma direta e sem mediações ao patamar da enunciação. Esse é, de fato, o gênero oral que pode ser aprendido de forma mais espontânea e tácita, e no qual as crianças se engajam, seja como enunciadoras, seja como coenunciadoras, praticamente desde o berço, desde quando a mãe ou algum outro adulto lhes diz “vem aqui no meu colo”, por exemplo.

Vamos notar, no entanto, que não é porque um texto se dá de forma oralizada que ele tem esse comportamento primário. A segunda forma de conversação que mencionamos, aquela em que um adulto pede à criança “Conte para a titia onde nós fomos hoje”, embora pareça ter o mesmo perfil, já possui outro nível de complexidade, mesmo porque requer um grau mais elevado de abstração, isso por dois motivos: primeiro, porque a relação da fala com o contexto, conforme podemos perceber, já não se dá mais de forma imediata, mesmo porque se pede à criança que faça o relato de algo que já aconteceu; por outro lado, muito embora possamos não nos dar conta disso à primeira vista, esse não é o tipo de conversa mais espontânea,





é uma conversa que exige a mediação de um adulto. Nesse ponto, é interessante nos lembrarmos do alerta do psicólogo russo Luria (1986) quanto ao fato de que o desenvolvimento da criança se dá de forma complexa, porque ela já se encontra em contato com a comunidade adulta, e não somente com seus pares.

Note-se que, de forma muito sutil, começamos a fazer menção a certas regras de conversação que não têm nada a ver com as tão mencionadas regras gramaticais do certo e do errado. São regulamentações implícitas a certas formas de comunicação oral, sendo que nem todas as crianças possuem o hábito de se engajar em conversas como essas: pedir para a criança que faça um relato de algo que aconteceu é uma forma de propor a ela um exercício de linguagem não espontânea, no sentido de não se tratar da forma de comunicação mais direta que ela travaria com seus pares.

Algo semelhante a isso acontece na leitura de histórias, seja quando estas se dão mais formalmente, seja quando buscam reproduzir expressivamente as tonalidades próprias do ritmo presente nos diálogos. Em ambos os casos, de toda forma, o adulto não apenas lê a história para a criança, mas é comum que lhe vá fazendo perguntas e comentários no decorrer da leitura. A criança, por sua vez, também lhe dirige perguntas em busca de entender melhor a narrativa, podendo, muitas vezes, propor novos rumos para a mesma história. E o que dizer, então, dos programas televisivos dirigidos às crianças? Neste caso, por um lado estamos diante de textos eminentemente híbridos e multimodais: híbridos porque misturam características mais típicas do oral ou do escrito; multimodais porque comportam desenhos, cartazes, teatralizações, teatro de fantoches etc. Vamos, assim, transitando de modalidades mais simples, espontâneas e imediatas da comunicação oral para outras modalidades mais complexas e mediadas, no sentido exato de que o acesso a elas não se dá de forma direta, mas passa pela mediação de outros textos ou de outros coenunciadores.

No caso do Rafael, o menino que morava em um assentamento de sem-terra, se é fato que corria no meio dos adultos quando estes estavam em assembleia e acompanhava a mãe de casa em casa distribuindo panfletos, também acontecia de não desfrutar do mesmo privilégio das outras duas crianças que acabamos de citar, pois não havia o hábito em sua família da leitura compartilhada de livros de histórias infantis. Por outro lado, era ele quem ia sozinho na vendinha fazer alguma compra a pedido da mãe, de modo que travava, com os adultos, conversas diretas típicas das situações de compra e venda de mercadorias. Nesses momentos é possível que alguém lhe perguntasse:

- Cadê seu pai, faz tempo que não vejo?
- Ele viajou, foi fazer uma entrega.

Neste caso, embora seja também uma interlocução entre um adulto e uma criança, é diferente de quando solicitamos à criança que nos conte algo que aconteceu, e de

que já temos conhecimento. O fato de termos conhecimento de uma situação e mesmo assim pedirmos que a criança nos faça um relato dela cria, na situação de enunciação, uma relação de simulação (ou imaginativa), mesmo porque a criança se dá conta de que a informação que lhe pedimos não é de importância fundamental para a resolução de algum problema direto. É um tipo de exercício de linguagem, um exercício que é comum que adultos escolarizados pratiquem com as crianças com que convivem, mas que não é muito convencional em outros contextos.

E por que nos interessam, a nós que trabalhamos com crianças dos seis aos oito anos, esses resultados das pesquisas acadêmicas? Eles são de interesse por vários motivos:

- porque trazem novas luzes sobre a diferenciação sutil existente entre as diversas formas de comunicação oral;
- porque apontam para certas regras inerentes aos gêneros orais que independem das normas do certo e do errado;
- porque chamam a atenção para aspectos abstrativos, imaginativos e dotados de mediação da linguagem oral;
- porque proporcionam que visualizemos com mais clareza que há aspectos da linguagem oral passíveis de sistematização na escola;
- e, finalmente, porque proporcionam que visualizemos alguns elos de interligação entre o trabalho com a oralidade e com a escrita, na escola.

O trabalho com textos orais e escritos na escola

Agora que já nos detivemos um pouco na consideração do que sejam ou possam ser as práticas orais e escritas em que as crianças se engajam antes de ingressarem na escola, vamos passar a algumas propostas de trabalho com gêneros orais e escritos no ambiente escolar.

Vale notar que o ideal é que o professor, como genuíno pesquisador, detecte as especificidades das crianças com quem trabalha, de forma a conduzir uma prática pedagógica condizente com essas realidades, que, conforme pudemos perceber, podem se diferenciar bastante. É hora de alertarmos para a fertilidade dos *projetos de letramento* (Cf. Martins, 2008) que, se bem conduzidos, podem comportar as mais diferentes atividades de linguagem oral e escrita, constituindo-se não apenas em forma eficaz de trabalho pedagógico, mas também em cenário altamente propício para a observação e a intermediação das práticas de linguagem infantis. Vale ainda destacar seu potencial inclusivo, já que cada criança vem a participar de um projeto de letramento dentro de suas possibilidades. Vamos, assim, mencionar algumas dessas práticas possíveis de se darem no transcurso de um desses projetos, lembrando, de passagem, que, embora o denominemos “projeto de letramento”, não são apenas atividades escritas que aí estarão presentes. Pelo fato de implicarem práticas significativas de utilização da escrita, é necessário e





desejável que sejam atravessadas de atividades orais, e que também estas se deem dentro da intencionalidade pedagógica, ou seja, com a intermediação do professor. Lembramos, mais uma vez, que intermediação não é correção, e que não estamos lidando com os parâmetros convencionais do certo e do errado.

Vamos partir, de toda forma, do pressuposto de que apenas a modalidade da conversa espontânea e não mediada não careceria da necessidade de processo de ensino e aprendizagem sistemático no Ensino Fundamental. Já a *roda de conversa*, por exemplo, carece de intermediação, seja, por exemplo:

- para que as crianças aprendam a respeitar turnos conversacionais;
- para que as crianças respeitem o tempo de tomada de turno;
- para que as crianças aprendam a se ater aos tópicos da conversação.

Esses objetivos fazem parte das regras tácitas (que podemos, *lato sensu*, denominar de “regras gramaticais”) desse gênero do discurso oral.

O gênero do *relato oral*, por sua vez, implica aquela competência linguística abstrativa – que podemos denominar de “epilinguística” – da referenciação e do discurso reportado. Trata-se de um exercício de linguagem diferente dos exercícios clássicos do preenchimento de lacunas, ou da determinação do certo e do errado. Nesse caso, por exemplo, pede-se a uma criança que recontе uma história que lhe foi contada, ou, mesmo, que se pronuncie, falando de algo que algum colega relatou. Entramos no âmbito do que convencionamos chamar de “discurso indireto”, que, por isso mesmo, é mediado e exige da criança certo esforço imaginativo ou de abstração.

Nada disso, no entanto, deve ser proposto como exercício em si mesmo, ou corremos o risco de cairmos na mesma lógica dos exercícios de redação escolar, que carecem de um significado social mais abrangente. Vamos, então, imaginar juntos que esteja em andamento o projeto didático *Ipê Amarelo*¹, advindo das conversas das crianças em torno da época de floração dessa árvore brasileira. A atividade oral da *roda de conversa* está sempre presente no decorrer dos projetos, sendo o momento de definição de seus próprios rumos e de sua rediscussão e redirecionamento. Não se torna, assim, necessário propor artificialmente essa atividade, já que ela faz parte do cotidiano escolar nos anos iniciais, e cabe ao (à) professor (a) apenas intermediar, de forma a propiciar cada vez mais que as crianças interajam em suas interlocuções de forma cidadã, no respeito às falas alheias e na defesa circunstanciada de suas posições.

Outro gênero do discurso oral propício dentro de um projeto de letramento como esse é o da entrevista, que a cada faixa etária pode ganhar contornos próprios, podendo ser praticada pelas crianças de seis anos – que para isso necessitam do apoio e da intermediação do (a) professor (a). Não se trata, neste caso, do trabalho com crianças em fase inicial de apropriação da linguagem escrita, de fornecer um

¹Relatos de projetos semelhantes estão presentes em Martins (2008 e 2012).

roteiro para que sigam em suas entrevistas, o que implicaria excesso de interferência do professor, mas de se servir da roda de conversa para decidir quem pode ou deve ser entrevistado e que perguntas lhe podem ser feitas. Estamos, assim, como se pode perceber, diante de um circuito de gêneros, em que uma atividade de linguagem se liga a outra e lhe fornece subsídio. Se a roda de conversa é o momento da decisão do direcionamento do projeto, assim como da entrevista a ser realizada com um ambientalista, por exemplo, ou com um técnico do Horto Florestal, também, em outro momento, será o lugar do relato oral: o momento em que cada criança relatará o que lhe foi dito na entrevista.

Vamos espiar um pouco dessas interlocuções. Durante a entrevista:

- O senhor acha que o ipê amarelo corre risco de extinção?
- Não, por enquanto não, já que ainda é uma espécie muito preservada, diferente da araucária, por exemplo.
- Araucária, o que é isso?
- É uma árvore mais típica do sul do Brasil e que foi vítima de muito desmatamento.

Na roda de conversa:

- E então, vamos escutar primeiro o Pedro, como foi a entrevista?
- Ah, professora, eu perguntei primeiro se ele achava que o ipê amarelo estava em extinção, mas ele disse que não, que só a araucária, né?, por causa do desmatamento.
- E como vocês acham que nós devemos escrever isso no nosso mural? Levanta a mão quem quiser falar primeiro! Pronto, o Luís.
- Primeiro tem que pôr a manchete, né? Pode ser uma pergunta: Os ipês amarelos estão em extinção?

Note-se que o *relato oral* fez parte aqui, de forma natural, da própria *roda de conversa* e que, a essas alturas, já vamos passando para os gêneros do discurso escrito, já que o projeto propicia que se dê o entrelaçamento entre os mais diversos textos, assim como acontece em nossa vida cotidiana. Sempre lembramos que as crianças se encontram em diferentes momentos de maior ou menor domínio da linguagem escrita e que, conforme o caso, caberá ao professor atuar como escriba.

Finalizando, podemos elencar alguns gêneros do discurso oral e escrito propícios para produção e consumo das crianças dentro da competência de sua faixa etária num projeto de letramento como o “Ipê Amarelo”: roda de conversa; entrevista; relato oral; relatos, crônicas, reportagens (orais e/ou escritas); declamação de poemas; varal de poemas (com *hai-kais*, por exemplo); jornal mural; texto publicitário, dentre outros.





Tirando algumas conclusões

De tudo o que vimos e analisamos juntos, podemos tirar as seguintes conclusões:

- ao ingressarem no Ensino Fundamental, as crianças já trazem experiências prévias de vivências diferenciadas com as linguagens oral e escrita, o que implica um domínio maior ou menor de operações cognitivas mais abstratas ou dotadas de simulação;
- os textos orais e escritos, nos mais diferentes gêneros do discurso, são regidos por regras a serem aprendidas, às vezes de forma tácita, outras vezes de forma intencional;
- os projetos de letramento, ou projetos didáticos, tornam-se adequados para o trabalho pedagógico intencional em sala de aula, pois neles se dá de forma mais ou menos natural a cadeia de gêneros, tornando propícia a articulação entre textos diversos, sejam orais, sejam escritos, e propiciando, de forma dinâmica, a inter-relação entre diferentes componentes curriculares; o (a) professor (a), neste caso, age como mediador, coordenando as ações, e também como pesquisador, podendo observar de forma privilegiada como se dão as diferentes competências discursivas de cada criança, em sala de aula;
- lembramos, por último, que nos projetos de letramento a criança é chamada a simular papéis sociais que não lhe são convencionais, como o de repórter, por exemplo, ou o de jornalista, de tal forma que passa a ser chamada a agir como protagonista dentro do contexto escolar, consumindo e produzindo textos diversos, de forma significativa.

Referências

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Linguagem, exercício de papéis e construção da subjetividade no universo cognitivo infantil**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2003.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no Ensino Fundamental de nove anos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA: LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Telma Ferraz Leal (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)

Ester Calland de Sousa Rosa (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)

Discutir sobre ensino da leitura é sempre tema prioritário nos programas de formação continuada de professores. No entanto, as bases desse trabalho nem sempre convergem. Muitas vezes, há ênfase na suposta “aquisição” de um “código”, por meio de treinos de fonemas, sílabas ou palavras. Tal concepção está atrelada a uma ideia de que, se ensinarmos o aluno a “decodificar”, naturalmente ele se tornará leitor. Em consonância com tal concepção de leitura, é comum a utilização de textos que nada têm a ver com os que circulam fora da escola. Já faz muito tempo que pesquisadores denunciam que esse modo de tratar a leitura afasta as crianças dos usos sociais da escrita. Uma decorrência desse modo de ensinar é que o desejo de ler não emerge na escola. Além disso, as crianças se habituem a focar sua atenção na decifração das palavras, sem direcionarem a leitura à busca de construir sentido na interação com textos (TERZI, 1995).



Nos Cadernos da unidade 3 – PNAIC 2013, encontra-se a defesa de que, na alfabetização, há o ensino de um sistema notacional do qual as crianças devem apropriar-se, e não o ensino de um código a ser adquirido.

Entre os pesquisadores que adotam perspectivas mais enunciativas, no entanto, têm predominado orientações bem distintas da acima descrita. Prevalece a defesa de que é necessário conduzir o ensino da leitura com base na seleção de textos autênticos, integrais e diversificados (DELL'ISOLA, 2001). Nessa linha de proposições, a mediação do professor é orientada para que as crianças aprendam modos de ler que evidenciem que o sentido do texto não é uma decorrência automática da identificação dos grafemas e de suas correspondências sonoras.

Essa defesa também é recorrente em documentos curriculares brasileiros.

Leal, Brandão e Bonifácio (submetido)², ao analisarem 16 propostas curriculares de Secretarias Estaduais e de capitais brasileiras, verificaram que é comum a defesa de que o ensino da leitura de textos precisa ser realizado desde o início do Ensino Fundamental, mesmo antes de as crianças dominarem o sistema de escrita. A partir das análises dos documentos, as autoras propuseram alguns princípios didáticos fundamentais para a formação de leitores. Além de defenderem que é preciso selecionar os textos a serem lidos, considerando os interesses infantis e a necessidade de ampliação cultural dos estudantes, trazendo para a escola textos que circulam na sociedade, defenderam quatro dimensões importantes do ensino da leitura: (1) ler para atender a diferentes finalidades e refletir sobre o contexto em que o texto a ser lido foi produzido; (2) estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura; (3) explorar os recursos linguísticos dos textos; (4) refletir acerca das temáticas dos textos.

²Os dados expostos são resultados parciais de uma pesquisa coordenada pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão, em que foram analisadas 26 propostas curriculares brasileiras, com financiamento do CNPq.



As finalidades de leitura e os sentidos do texto

A defesa de que é preciso estabelecer finalidades de leitura no contexto escolar vem sendo realizada há bastante tempo. Solé (1998), por exemplo, diz que o ensino deve ajudar as crianças a desenvolverem estratégias de compreensão e que, para tanto, precisa favorecer a reflexão sobre os objetivos que pretendem alcançar. Esses objetivos são estabelecidos na interação entre o leitor, o texto e o autor. Essa interação, na situação escolar, é sempre mediada por outro leitor, o professor, que participa ativamente do processo. No entanto, tem sido frequente considerar que, nas práticas escolares, a finalidade de leitura é compartilhada naturalmente pelo professor e seu grupo de estudantes. Contestamos essa expectativa e defendemos que é preciso explicitar quais objetivos estão envolvidos no ato de ler. Além disso, é importante também diversificar tais finalidades e sempre propor objetivos significativos para as crianças.

Ler para responder a perguntas, por exemplo, é uma finalidade frequente no cotidiano das salas de aula, mas nem sempre essa atividade desperta o interesse e a curiosidade das crianças. Desse modo, além de antecipar para elas os propósitos de leitura, é preciso criar situações que possam motivá-las a lerem. Além disso, essa não pode ser a única finalidade de leitura na escola. Outros propósitos podem ser planejados, como ler para organizar uma peça teatral, para promover um debate sobre um tema polêmico ou para agregar conhecimentos e escrever um livro sobre um tema relevante para o grupo.



Na seção "Compartilhando" deste Caderno, são relatadas experiências em que as crianças são desafiadas a ler para atender a diferentes finalidades.

Outra prática usual nas escolas é pedir que as crianças leiam em voz alta³ para serem avaliadas quanto à fluência na oralização do texto escrito. Entendemos que ler em voz alta pode atender a outras finalidades. Colomer (2007), por exemplo, referindo-se à leitura de obras literárias em sala de aula, propõe que, nessas situações, sejam estabelecidas "redes horizontais", com a criação de comunidades interpretativas, ou seja, os professores precisam, nessa perspectiva, favorecer momentos em que as crianças compartilhem textos escritos. Para tanto, a pesquisadora sugere que essa leitura tenha como objetivo a constituição de repertórios comuns e que gere a oportunidade não somente de trocar diferentes opiniões, mas de se atentar para o fato de que os processos de significação são ao mesmo tempo individuais e coletivos. Além disso, a pesquisadora argumenta que a conversa sobre os livros é uma atividade importante na formação de leitores. A conversa deve auxiliar as crianças a entender os textos. Para a pesquisadora,

os alunos progridem a partir de uma leitura compreensiva – entendida como a leitura que se limita a explorar os elementos internos do enunciado, os sentidos denotados – ao enriquecimento da leitura interpretativa – entendida como a leitura que utiliza conhecimentos externos para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que os leitores devem fazer emergir dos textos. (COLOMER, 2007, p.149).

³Em algumas regiões do país, esse tipo de situação é denominada "tomar leitura".

Ler para constituir um repertório comum; ler para comentar o que foi lido; ler para aprender a negociar significados; ler para socializar textos de que gostamos: são várias as possibilidades de objetivos para se ler em voz alta na sala de aula. Quando se trata mais especificamente das sessões de mediação de leitura, podemos agregar mais uma finalidade: a de “libertar a escola de sua vocação doutrinária” (FERNANDES, 2011), destacando seus aspectos formativos. Como defende Yunes (2003), cabe aos educadores:

(...) co-mover as *experiências* mais pessoais do aprendiz no resgate do texto e da palavra do outro, de modo a lograr que a *intimidade*, ao ser *partilhada*, supere seus limites individualistas e alcance uma dimensão que seja a um só tempo singular e plural. *Singular* porque original (que escapa do óbvio) e *plural* porque em diálogo com a diversidade (que não se confunde com o senso comum). (YUNES, 2003, p.13)

Nessa discussão sobre as finalidades para se ler um texto, é importante também considerar que a reflexão sobre o contexto em que o texto a ser lido foi produzido favorece o diálogo com o autor. Leal, Brandão e Bonifácio (submetido) identificaram que 81,25% dos documentos curriculares de Secretarias Estaduais e de capitais brasileiras fazem referência à dimensão contextual. Nesse debate, uma questão importante que se coloca é a seleção dos textos que o professor traz para a sala de aula e os que escolhe deixar fora, principalmente por considerar que são inadequados. Partindo do pressuposto de que os autores são situados em contextos que condicionam o que escrevem, para que escrevem e com quem estabelecem diálogos, defendemos que os textos precisam ser lidos com um olhar voltado para a circunstância de sua produção. Por exemplo, a leitura de contos de fadas, que traduzem uma época em que as relações entre as classes sociais, entre adultos e crianças, entre homens e mulheres eram bastante distintas do que defendemos na atualidade, pode ser um bom momento de reflexão sobre as mudanças históricas nas relações sociais. Para formar leitores críticos, mais do que fazer censura prévia de textos que não estejam em sintonia com o que defendemos, o melhor é colocar a historicidade de determinados valores em discussão. De modo geral, ao refletirmos sobre as finalidades da leitura, é importante que tenhamos em mente que ler é um diálogo que

(...) sempre começa com uma pergunta que fazemos a um texto, não importa que essa pergunta seja para nos distrair, para nos emocionar, para nos confortar, para esquecer, para lembrar, para identificar ou para compartilhar. Se a leitura é um diálogo, todo diálogo começa essencialmente com uma pergunta, com uma questão, cuja resposta nos leva a outra pergunta e a outra resposta e a outra pergunta... (COSSON, 2014, p. 4).

A dimensão cognitiva do ato de ler e a prática docente

A dimensão cognitiva do ato de ler também constitui um aspecto relevante do ensino. As habilidades de leitura possibilitam que o leitor possa utilizar diferentes estratégias ao se deparar com os textos. Tal aspecto subjaz às concepções que ultrapassam a ideia de que ler é decodificar, como é apontado por Bernardin (2003, p. 53):

Atualmente, as pesquisas convergem para uma definição de leitura que, ao que parece, não pode ser reduzida nem à escrita-decodificação (modelo ascendente), nem a uma pura





antecipação (modelo descendente). Há um acordo em torno do modelo probabilístico e interativo: o aprendiz-leitor deve implementar uma estratégia probabilística de exploração da escrita. Sobretudo deve combinar, coordenar duas operações psicolinguísticas bem distintas: 1) produzir intuições semânticas (antecipações, previsões de significados); 2) buscar indícios gráficos diversos (letras, sílabas, palavras, pontuação, marcadores gramaticais etc.) para elaborar e verificar suas previsões. O que importa agora é esclarecer a maneira como as crianças podem tomar consciência dos usos sociais e construir estratégias pertinentes de leitura.

Apesar dos inúmeros estudos (KLEIMAN, 2004; LERNER, 1996) mostrando que o ato de ler é também cognitivo, o que exige do leitor habilidades variadas, nem todos os documentos curriculares analisados por Leal, Brandão e Bonifácio (submetido) fazem referência a esse aspecto. Os dados evidenciam que 62,5% dos documentos curriculares fazem referência a tal dimensão do trabalho pedagógico de formação dos leitores. No entanto, ler para aprender a ler exige dos leitores, tanto dos iniciantes quanto dos que já são mais proficientes, a mobilização de estratégias cognitivas. Estas supõem uma

(...) metaleitura que permite ao leitor conhecer e controlar seus mecanismos de leitura, e, assim, aprimorá-los. Tal leitura não está relacionada a um tipo específico de texto, embora textos complexos a favoreçam pelo esforço maior de diálogo que demandam. (COSSON, 2014, p. 48-49)

Este diálogo, na escola, está associado aos objetivos de ensino próprios da instituição, o que remete às expectativas de aprendizagem, como tratado a seguir.

Solé (1998) defende que as estratégias de leitura são ensináveis, recomendando que o trabalho com o texto na escola inclua situações didáticas em que os estudantes sejam desafiados a usar diferentes formas de aproximação dos textos. Essas estratégias podem ser acionadas antes, durante e depois da leitura. A autora propõe que, nas práticas escolares, dentre outros aspectos, se ensine a: compreender as finalidades implícitas e explícitas do texto; ativar conhecimentos prévios; selecionar o essencial e relevante à compreensão; identificar a consistência interna do conteúdo exposto, comparando-o com conhecimentos extratextuais; elaborar inferências, levantando hipóteses, e fazendo interpretações.

Brandão e Rosa (2010) propõem que, dentre as estratégias de leitura, algumas ocupam relevância desde os anos iniciais de escolarização. Essas estratégias podem ser acionadas, em particular, na roda de conversa sobre textos. As autoras defendem que uma das formas de ensinar a compreender textos acontece quando o professor formula perguntas e acompanha, de forma atenta, as respostas dadas pelas crianças, monitorando o processo. Para tanto, apresentam uma tipologia de perguntas que favorecem a compreensão de textos.

- Perguntas de ativação de conhecimentos prévios. São aquelas que mobilizam o leitor para o tema que será abordado no texto, para o gênero textual que será lido ou para aspectos contextuais da obra e seu autor.

- Perguntas de previsão sobre o texto. São formuladas para que o leitor faça antecipações, a partir de indícios pré-textuais (como o título, o texto da quarta capa, o nome do autor) ou de outras pistas contidas na obra (como as imagens da capa).
- Perguntas literais ou objetivas. Visam chamar a atenção do leitor para informações explícitas no texto, que podem ser localizadas numa releitura ou lembradas na situação de retomada oral do que foi lido.
- Perguntas inferenciais. Enfatizam o que está nas entrelinhas, que não é dito diretamente, mas que pode ser completado pelo leitor a partir de indícios textuais ou de conhecimentos prévios.
- Perguntas subjetivas. Solicitam do leitor um posicionamento em relação ao texto, que confronte o que foi lido com suas posições.

Vejamos um exemplo de conversa planejada pelas acadêmicas Gisele Pina Barbosa e Elayne Ferreira de Almeida, em uma roda de história conduzida por elas em um trabalho de graduação em Pedagogia, na UFPE. A roda aconteceu com uma turma de 1º ano do Ciclo de Alfabetização, com a participação de 17 crianças, na faixa de 6 e 7 anos de idade.

Reprodução



Jacaré gosta de tomar banho de sol, folgado e largado. Mas este não conseguia descansar com uma tremenda dor de dente que lhe deu... Ah, coitado do jacaré! Vieram coelhos, sapos, ratos, tatus, toupeiras, patinhos e outros bichos para ajudar... Mas, e o dente? O dente ainda doía! Descubra como essa história vai acabar, com este livro que Ana Terra escreveu e ilustrou, brincando com os números, em ritmo de lengalenga e bastante diversão! (Sinopse da Editora)

TERRA, Ana. *E o dente ainda doía*. São Paulo: DCL Editora, 2012.

O livro *E o dente ainda doía*, de Ana Terra, narra a história de um jacaré que tentava e não conseguia descansar por conta de uma tremenda dor de dente. Vieram coelhos, sapos, ratos, tatus, toupeiras, patinhos e outros bichos com soluções para ajudar e resolver tal questão, mas nada adiantava: o dente continuava a doer. Até que, para sua salvação, uma pena de passarinho o faz espirrar e colocar para fora o dente que tanto lhe doía. Ana Terra usa como recurso a repetição e o acúmulo de informações, para abordar a sequência progressiva dos números, utilizando a rima e o jogo de cores por meio de seus recortes e colagens.

As mediadoras planejaram a situação com base nas etapas de realização da Roda de História, seguindo o modelo proposto por Riter (2009). Elas conduziram diferentes momentos de conversa, antes e depois da leitura, sempre focados em assegurar um engajamento das crianças.



Como pode ser visto no quadro a seguir, na mediação da conversa, as educadoras desafiaram as crianças a localizarem informações (“Que animais apresentaram que soluções para a dor de dente?”) e fizeram perguntas que exigem mais esforços interpretativos (“Por que os animais saíram correndo quando a dor do jacaré passou?”). Também solicitaram um posicionamento das crianças quanto ao tema tratado na história – a dor de dente – e sobre o que fazer diante de um animal ameaçador (situação-problema que surge no final da narrativa). Com essa forma de condução adotada pelas mediadoras, as crianças não apenas aprenderam especificamente sobre o texto em foco, mas passaram a desenvolver modos de se aproximarem do texto, tendo como ênfase a busca ativa de sentido, num esforço de compreensão compartilhada entre colegas.

PROCEDIMENTO	PLANEJADO	EXECUTADO
<p>Motivação: Com o objetivo de atrair a atenção dos alunos para o livro, inserindo-os na “atmosfera” literária.</p>	<p>Levamos uma caixa com imagens das soluções que os bichos da floresta indicavam para resolver o problema da dor do dente do jacaré. A partir da visualização de todas as imagens expostas no meio da sala, fizemos perguntas. A partir de suas respostas convidamos a falar das utilidades de tais “objetos” em nossa vida. Depois mostramos o título e a capa do livro, perguntando o que livro abordava.</p>	<p>Socializamos a caixa de imagens para ativar conhecimentos prévios e percebemos que, em sua maioria, as crianças puderam identificar do que se tratava. Nas imagens de objetos que não conheciam, instigamos com pistas até conseguirmos suas respostas. Quando ainda assim não conseguiam, apresentávamos a figura. Exemplo: raiz forte - gengibre; nozes. As crianças, ao falarem, já diziam onde viam e em que usavam.</p>
<p>Leitura: Uma mediadora leu os trechos referentes ao narrador da história e a outra leu as falas dos personagens, mudando a voz para diferenciá-los. Acordamos com os alunos que eles, ao final de nossa fala seguida de uma sinalização nossa, falariam: e o dente ainda doía.</p>	<p>Fornecemos pistas para que os alunos mergulhassem no livro a partir do que eles viram na etapa anterior: O que será que o título do livro quer dizer? E a capa, o que acham dela? O que veem? Começamos a história para desvendarmos que danada de dor de dente era essa. Salientamos que ao longo da leitura iam aparecer números e que seria necessário que eles nos ajudassem na contagem. Por exemplo, sempre que aparecessem os animais, os alunos nos ajudariam a dizer quantos tinham, dando sequência à história.</p>	<p>Eles fizeram silêncio, mas se exaltavam em determinadas horas em que fazíamos perguntas sobre a história. Quando apresentamos a capa do livro eles acertaram a questão sobre o que falaria o texto. Uma criança, mais precisamente, disse: - É de um jacaré que tá com dor de dente, tia! Ao longo da leitura, sinalizávamos para que eles dissessem os números que apareciam e fazíamos com que eles contassem a quantidade de animais de determinada página. Todos participaram nos momentos da frase: “e o dente ainda doía”. Foi bastante divertido.</p>

<p>Exploração (conversa depois da leitura): Buscamos a visão que os participantes obtiveram do texto após a leitura, bem como levantamos questões para destacar o que consideramos mais relevante no texto.</p>	<p>Por que o jacaré não parava de reclamar? (Inferência); Ter dor de dente é estar doente? (Subjetiva); O jacaré tinha verdadeiros amigos? (Subjetiva); E por que nenhum acertava ajudá-lo? (Inferência); Quais animais tentaram resolver o problema do jacaré? (Objetiva); Vocês observaram que a quantidade de bichos foi aumentando? (Objetiva); Vocês sabem contar até dez sem a ajuda do livro agora? (Conhecimento prévio); Por que uma pena colocada no nariz o salvou da dor? (Inferência); Quando ficou bom, todos saíram correndo. Por quê? (Inferência;) Vocês também dariam no pé? (Subjetiva); Como fazemos para não sentir dor de dente? (Subjetiva).</p>	<p>Fizemos todas as perguntas planejadas e tivemos boas respostas, evidenciando que prestaram atenção durante a leitura do livro. Disseram que o jacaré não parava de reclamar porque estava com dor de dente; ter dor de dente, para eles, é estar doente; os bichos que o ajudavam é porque queriam seu bem, então eles eram amigos do jacaré. Falaram um a um de quais bichos tentaram ajudar o jacaré; contaram de um a dez novamente; disseram que a pena ajudou o jacaré porque o fez espirrar o “dente com cárie”; todos saíram correndo porque ficaram com medo que o jacaré, curado, fosse atrás deles para comê-los; uns disseram que também davam no pé, já outros disseram que enfrentariam o jacaré e o matavam.</p>
<p>Extrapolação: Provocamos os alunos a irem além do experimentado com a leitura, agindo ativamente sobre o texto.</p>	<p>Dissemos aos alunos que essa história poderia ser continuada, agora, com a ajuda deles. Formamos duplas para uma atividade de colagens em papéis coloridos utilizando a técnica similar à que a ilustradora fez. Os alunos podiam criar soluções livres e escolher o número de animais que iam colocar na colagem.</p>	<p>A ideia de continuar a história do livro foi bastante instigante quanto a dar a eles a oportunidade de também criar alternativas de como cuidar do dente do jacaré, se ele não tivesse se curado com a pena. Entenderam bem a proposta e contribuíram com mais essa etapa de nossa roda de leitura.</p>

Fonte: Relatório de rodas de leitura apresentado por Gisele Pina Barbosa e Elayne Ferreira de Almeida, alunas de Pedagogia da UFPE, como atividade avaliativa da disciplina Educação Literária na Escola e na Biblioteca, em 2013.

Outro exemplo de mediação que favoreceu a mobilização de diferentes estratégias de leitura foi relatado por Albuquerque (2014), numa pesquisa em que acompanhou a professora Maria José de Araújo, da escola Nova Santana, em Camaragibe. A professora conduziu uma conversa que provocou a reflexão das crianças, a partir de um texto que desafia os leitores iniciantes, especialmente pelo uso polissêmico das palavras. Vejamos um trecho da conversa:





Reprodução



Papo de pato

Texto: Bartolomeu Campos Queirós

Imagem: Cláudio Martins

Você já viu pato sem penas? No livro *Papo de pato*, vamos conhecer a história de dois patos irmãos, só que um deles tinha penas e o outro, não. Ao longo da narrativa, os dois são comparados e ficamos sabendo que o pato sem penas sofre muito, porque falta a sua proteção. Então, ele decide escrever uma carta para o Penado, que fica com pena do pato pelado. Assim, a obra brinca com as palavras, à semelhança dos trava-línguas que circulam no universo infantil. (BRASIL, 2009, p. 91)

(professora) Aí ele diz: “Caro Penado...” Caro... Caro Penado é uma forma de ele tratar o outro pato, certo?! Que é o irmão dele. “Até peteca tem pena, é um pecado eu ser despenado...” Presta atenção! “Eu ser despenado/ Quero apenas umas penas/ Abraços/Pelado.”

(aluno) Abraço pelado?

(professora) Qual foi o recado que ele enviou aqui, através desse recado que ele escreveu? Que foi que ele fez?

(aluno) Eu tô com pena... Ele tava com pena.

(professora) Ele estava com pena?

(aluno) Tava.

(aluno) Ele tava com pena do outro pato, foi por isso que ele fez a carta.

(professora) Não! Vamos ler de novo! Vou ler novamente! Ele escreve assim: “Caro Penado/Até peteca tem pena...”

(aluno) Nasceu a pena dele. [*aluno sorri*]

(professora) “...É até pecado eu ser despenado/ Quero apenas umas penas/ Abraços, Penado”.

(aluno) Ele quer umas penas dele.

(professora) Ele tá com as penas dele?

(aluno) Não. Ele quer as penas da peteca.

(professora) [*sorrindo*] Ele quer as penas da peteca?

(aluno) Não... quer dizer que...

(professora) Deixa a tia dizer... [*professora faz silêncio*]

(aluno) O pato pelado quer umas penas do pato...

(aluno) Penado...

(professora) Pato pelado tá pedindo algumas penas do pato Penado. Muito bem Beatriz! Entenderam?

Na situação transcrita pela pesquisadora, evidencia-se que a professora ajuda as crianças a confrontarem suas respostas com as informações que estão no texto (fazendo a releitura), destacando diferentes usos da palavra pena. A escolha de um texto não cartilhado, complexo e que lida com a palavra de forma estética, com a mediação da professora, propiciou que as crianças mobilizassem conhecimentos, confrontando hipóteses e negociando sentidos. Há, portanto, favorecimento para o desenvolvimento de habilidades de leitura, além de haver exploração de recursos linguísticos para a compreensão do texto.

Os conhecimentos linguísticos para a compreensão dos textos

O leitor, ao se deparar com um texto, antecipa sentidos com base em suas experiências pregressas e busca as pistas linguísticas para interpretar o que é dito, elaborando inferências e apreendendo os sentidos gerais e locais do texto. Val e Castanheira (2005, p. 168), ao tratarem de livros didáticos, ressaltam a importância desse aspecto no ensino da leitura:

Visando a formação de leitores hábeis, os critérios valorizam a exploração dos recursos linguísticos dos textos lidos, prevendo que as coleções de LP: (i) apresentem um tratamento contextualizado do vocabulário, que dê lugar à inferência de sentidos pelo aluno; (ii) explorem também outros processos coesivos, como os pronomes anafóricos, as conjunções, as expressões articuladoras, o funcionamento dos tempos verbais; (iii) inter-relacionem o uso desses recursos como tipo de gênero do texto; (iv) trabalhem relações intertextuais e interdiscursivas, inclusive as de cunho interdisciplinar.

Apesar de as autoras se referirem aos livros didáticos, podemos extrapolar os sentidos do que foi dito para pensarmos as práticas de ensino de modo geral. As autoras mostram preocupação em relação ao fato de que apenas 52% dos livros didáticos aprovados pelo PNL D 2004 realizarem algum tipo de atividade de exploração de recursos coesivos.

Diferentemente do que foi encontrado pelas pesquisadoras citadas, no estudo de Leal, Brandão e Bonifácio (submetido), percebe-se que há uma preocupação mais clara em relação a tal aspecto, pois 75% dos 16 documentos curriculares analisados orientam os professores a explorarem as pistas linguísticas no momento da leitura. Tal tipo de orientação, sem dúvida, é de grande relevância, pois muitas dificuldades de compreensão de textos advêm de desconhecimento do vocabulário empregado ou de inabilidade para lidar com alguns recursos gramaticais que mantêm a articulação e a progressão do texto. Tal constatação foi feita, por exemplo, na pesquisa realizada por Lima (2006). Em uma das etapas da investigação, as crianças liam um artigo de opinião extraído de um jornal e respondiam a questões de compreensão. Em relação a uma das questões, a autora apresenta a seguinte análise:

A questão 4 (“Por que a pediatra Sônia Pinheiro diz que as artes marciais são ótimas para jovens mais agitados?”) resgata informação explícita no final do quarto parágrafo: “Para Sônia, as artes marciais são ótimas para jovens mais agitados. Elas ajudam a dar mais disciplina e a energia pode ser gasta no tatame”. Para responder a pergunta, o aluno teria que entender que a expressão “Para Sônia” (quarto parágrafo) é uma retomada da expressão





“A pediatra Sônia Pinheiro”, que está iniciando o terceiro parágrafo. Teria também que considerar que o pronome “Elas” retoma a expressão “as artes marciais”. Portanto, além de identificar palavras como referentes que retomam outras, o leitor ainda teria de integrar informações em parágrafos diferentes. Esses fatores devem justificar por que apenas nove alunos (37,5%) conseguiram acertar a resposta da questão 4 do texto A. (LIMA, 2006, p. 111)

A autora alerta que alguns conhecimentos gramaticais não são acionados automaticamente por leitores iniciantes e podem representar obstáculos para a interpretação. Outro problema no trato com os aspectos linguísticos é que alguns professores concebem que estão trabalhando tal dimensão do ensino quando usam o texto para teorização gramatical. Silva (2013, p. 238), por exemplo, em uma pesquisa sobre avaliação e ensino, solicitou que três professores realizassem aulas de leitura que seriam observadas por ela. Ela então relatou o seguinte fato:

O professor B foi observado em cinco aulas. Apesar de ter sido combinado que seriam acompanhadas as aulas de leitura, duas das aulas não foram de ensino da leitura. Uma delas focou principalmente o ensino de gramática (classificações gramaticais), e em uma delas foi aplicado um teste.

Essas constatações evidenciam a necessidade de refletirmos sobre como articular o ensino da gramática aos eixos de leitura e produção de textos. Geraldini (1985, p. 74), há 30 anos, apontava algumas possibilidades dessas mudanças:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise de recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc..

Fica saliente, portanto, a necessidade de explorarmos, tanto na leitura quanto na produção de textos, como os recursos linguísticos constituem sentidos. Um exemplo de experiência em que recursos linguísticos foram explorados foi obtido na pesquisa coordenada por Leal e Brandão (2010), com um grupo de professoras. Vejamos, abaixo, um trecho de um diálogo que revela essa prática:

P: É uma carta do leitor, porque ele começa o texto... vê como ele começa o texto: “Prezado editor...”. É uma? É uma o quê?

A1: Carta do leitor.

P: É uma carta, é uma saudação na carta, como colocou aqui ó: “Querida amiga Aldenize” ou “Caro Zivaldo” (se referindo às duas cartas que estavam na parede da sala). São pessoas que a gente tem intimidade ou não?

Alunos: Não.

P: Então esse rapaz que escreveu essa carta... ele tem intimidade com o editor?

Alunos: Não.

P: Não. Ele escreveu “prezado”. Se ele tivesse intimidade ele colocaria “Querido editor”, não é? “Querido amigo fulano de tal”. Ele colocou assim: “Prezado editor, li, li a matéria publicada, a matéria de 6 de julho”. (LEAL; BRANDÃO, 2010, arquivo de dados)

No trecho transcrito, a professora comparou três modos de fazer a saudação em cartas, mostrando as diferenças entre eles, em função das finalidades, destinatários, suportes. Essa condução está em consonância com o seguinte pressuposto básico da perspectiva bakhtiniana:

O vínculo indissolúvel, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional. De fato, o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana (BAKHTIN, 2000, p. 283).

De acordo com o autor, as reflexões sobre aspectos linguísticos do texto podem ser vinculadas a reflexões mais amplas sobre os gêneros textuais.

A exploração dos temas dos textos e as relações com os gêneros

Todas as reflexões realizadas até aqui mostram que o ensino da leitura requer um trabalho planejado, diversificado, pautado na busca da formação de um leitor ativo, crítico. As dimensões citadas implicam a construção dos sentidos do texto, pois é isso que se busca quando se lê. Por que, então, explicitar que essa é uma das dimensões do ensino?

Ao delimitarmos tal aspecto, estamos reafirmando a ideia de que ler é agir na sociedade, é interagir, é nos constituirmos como sujeitos, construindo nossas identidades. Mas, muitas vezes, no contexto escolar, são observadas situações em que são realizadas perguntas diversificadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sem haver, de fato, um diálogo com o autor, na busca de refletir sobre as possibilidades de sentido do texto. Esse limite também se evidencia em outra prática escolar recorrente, que é a de abandonar o texto para discutir sobre o tema dele. Nos dois casos, não há busca de formação de leitores críticos, que se posicionam diante do que leem.

Outro aspecto importante dessa discussão é quanto à seleção dos temas dos textos a serem lidos. Muitas vezes, os textos são escolhidos simplesmente porque são exemplares de dado gênero textual, sem haver uma reflexão sobre o conteúdo que expressam. Em algumas práticas, parece que ensinar as características do gênero se torna mais importante do que buscar possíveis interlocuções com os autores ou resolver problemas por meio da leitura. Em relação a tal questão, salientamos a necessidade de se enfrentar tal tendência que minimiza a ação de fato interativa do ato de ler. Se pensarmos que, na alfabetização, o aluno aprende a ler e a escrever, mas também aprende por meio da leitura e da escrita, então defenderemos que as reflexões sobre os gêneros textuais são importantes na medida em que ajudam o sujeito a entender as práticas sociais de uso da escrita.

Tais questões colocam em foco que o ensino da leitura é uma das prioridades na escola, justamente porque é um elo entre os componentes curriculares. A seleção dos temas dos textos a serem lidos, portanto, precisa ser feita com base em critérios claros sobre o que se espera da escola e sobre que sujeito queremos formar.





Leal, Brandão e Bonifácio (submetido) mostram que a referência à necessidade de focar as temáticas dos textos foi identificada em 68,75% dos documentos analisados por elas. No entanto, foi possível verificar que muito frequentemente tal aspecto era referenciado apenas na perspectiva de ensinar o aluno a identificar o tema dos textos ou as ideias principais, mas não de refletir sobre os possíveis pontos de vista dos autores e de posicionar-se quanto a eles.

No exemplo a seguir, é possível identificar outro modo de abordar os temas, mesmo considerando o foco em características do gênero do texto lido. Leal e Silva (2012, p. 806-807) ilustram como, no trabalho com carta do leitor, uma professora envolvia as crianças em uma discussão em que buscavam entender diferentes pontos de vista sobre o tema tratado:

P: Qual a opinião de Beatriz (autora da carta do leitor lida)? Beatriz, ela dá uma opinião, ela diz aí que acha alguma coisa. Qual a opinião dela sobre o fato dos vendedores só atenderem bem as crianças quando estão acompanhadas dos pais? O quê que ela acha disso?

A3: Certo.

A5: Um absurdo.

P: Ela acha um absurdo.

A1: Ela acha um absurdo, tia. Porque é... os vendedores só quer vender às crianças, pras crianças, só com os pais.

P: Ela acha um absurdo, mas o que ela diz mais depois disso? Vê, ó... O quê que ela diz mais: "e essa história de tratar bem as crianças só quando elas estão com os pais é um absurdo". Aí ela diz: "Mas dá pra entender. Vendedor tem que vender, não é verdade? Se ele não vender, não ganha, e se não ganhar, não come! E todo mundo sabe que criança não tem dinheiro. Eu não tenho!"

A1: É tia, mas se a criança vai lá e se for com dinheiro?

P: O pai pode ter dado dinheiro, não é?

A1: É vai, aí o vendedor não quer vender.

P: Ela acha um absurdo ou não?

A1: Não. Ela acha que tem que entender por que o vendedor também tem que vender, agora ela...

P: Ela acha isso um absurdo, mas ela acha o quê?

Alunos: Que dá pra entender.

P: Que dá pra entender. Ó, ela acha um absurdo, mas também que dá pra entender. Por que ela entende?

A1: Porque tia, ele tem que vender e ter dinheiro.

P: Porque o vendedor precisa de dinheiro pra quê?

Alunos: Pra comer.

A1: Pra se alimentar, né, tia?

A aula observada fazia parte de uma sequência didática em que a professora realizou a leitura de reportagens e de cartas de leitores que comentavam as reportagens lidas. No final da sequência, a turma escreveu cartas de leitores para um jornal, comentando reportagens lidas. Desse modo, as discussões sobre as reportagens e cartas de leitores tinham dois objetivos didáticos: refletir sobre os temas abordados nos textos e aprender como escrever cartas de leitores. Os temas, desse modo, foram explorados não apenas para que as crianças identificassem o assunto de um texto, mas, sobretudo, para que pensassem sobre eles.

Considerações finais

O tema deste texto – ensino da leitura na escola – é, sem dúvida, complexo e multifacetado. No Ciclo de Alfabetização, sem dúvida, o trabalho voltado para que as crianças compreendam o funcionamento do sistema de escrita é uma dimensão necessária na prática docente, precisando ser abordada de forma sistemática e lúdica. Mas não é o único aspecto a ser tratado. Há outros sobre os quais os docentes precisam refletir, que são importantes para uma ação autônoma e engajada no sentido de formar leitores ativos e críticos. Há decisões a serem tomadas pelos professores, considerando as necessidades de sua turma. O fundamental é que a ação seja planejada com foco no que os alunos podem aprender para ampliar seus horizontes culturais e agir na sociedade de modo crítico, pois, ao ensinarmos a ler, ensinamos também os conteúdos tratados nos textos que são lidos.

Ao longo deste texto apresentamos evidências de que ensinar a ler não se restringe à dimensão da palavra e seus componentes. Nossa abordagem teve como ênfase o texto, em sua diversidade de formas e nos desafios que coloca ao leitor iniciante.

Ampliando um pouco mais o escopo do debate, pensamos que a escola tem um papel importante a desempenhar, se queremos formar uma sociedade leitora. Para tanto, é preciso começar a redesenhar nossas prioridades quando ensinamos a ler e buscar mais conexões com os circuitos não escolares em que o livro e a leitura ocorrem.

Algumas boas iniciativas nos parecem animadoras. Muitas escolas já realizam programas de circulação de acervos e de promoção de festas literárias, em que as famílias são convidadas a descobrirem as delícias da leitura compartilhada. Redes de ensino começam também a participar da programação cultural das cidades, convidam poetas e escritores para conversarem com os estudantes, fazem lançamentos de livros em espaços públicos, dentre outras iniciativas que certamente deixarão marcas importantes para os leitores das gerações que estão em processo de escolarização. Ensinar e aprender a ler, desse modo, revestem-se de sentidos que se ampliam e ganham vida para além da escola.





Referências

- ALBUQUERQUE, Riella Karyna. **Os acervos complementares do PNLD como recursos didáticos para o ensino da leitura**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- BAKHTIN, Bakhtin. **Estética da criação verbal**. 3a ed. (1a ed. 1992). São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). **Coleção Explorando o Ensino: Literatura – Ensino Fundamental**. vol. 20, p. 69-106, Brasília: SEB/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139>. Acesso em: março de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Alfabetização na perspectiva do letramento: obras complementares para os anos 1 e 2 do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2009. p.111.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e o contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 321-348.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1985.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina. **Apropriação de gêneros textuais da ordem do argumentar por crianças: análise da mediação de professoras no desenvolvimento de sequências didáticas**. Recife: UFPE/CNPq, 2010.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; BONIFÁCIO, Amanda da Paixão Araujo. **Diferentes dimensões do ensino da leitura: currículo em discussão**. Artigo submetido.
- LEAL, Telma Ferraz ; SILVA, Elaine Cristina Nascimento. Modelo didático de gênero: o que pode ser ensinado e aprendido no trabalho com cartas de leitores. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 7, n.º 3, p. 782-810, set-dez/2012.
- LERNER, Delia. **É possível ler na escola? Lectura y Vida**. Ano 17, n.º 1, 1996.
- LIMA, Maria do Carmo Xavier. **Artigo de opinião: leitura e elaboração de resumos por crianças de 4ª série**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2006.
- RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.
- SILVA, Fátima Soares da. **Leitura e Prova Brasil: ensino e avaliação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- TERZI, Sylvia. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.
- VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa 1ª a 4ª série. In: VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 147-184.
- YUNES, Eliana. **Leitura como experiência**. In: YUNES, Eliana (Org.). **A experiência da leitura**. Rio de Janeiro: Loyola, 2003. p. 7-15.

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA: A LINGUAGEM EM FUNCIONAMENTO

Cancionila Janzkovski Cardoso (Professora da Universidade Federal de Mato Grosso/Rondonópolis)

A escola e a produção de textos

Em uma sociedade letrada e complexa como a nossa, os textos escritos circulam em grande abundância na vida cotidiana. Desse modo, todos lidam diariamente com uma profusão de informações veiculadas por meio da escrita, bem como de textos produzidos em outras linguagens.

É consensual que cabe à escola ensinar a produção e o uso dessa modalidade da língua. No entanto, ainda vemos nos cursos de formação, inicial ou continuada, que a aprendizagem da escrita segue preocupando os professores. Mas, afinal, por que é tão difícil aprender a escrever?

Pesquisas (Lahire, 1994; Brossard, 1994; Soares, 1986) mostram que o fracasso escolar (múltiplas repetências, abandono da escola e baixo rendimento escolar) está intimamente ligado ao fracasso na aprendizagem da linguagem escrita. Tais índices nos têm desafiado, sobretudo a partir da década de 1980, a lançarmos novos olhares sobre esse fenômeno, deslocando as explicações centradas exclusivamente na criança para focarmos uma diversidade de aspectos envolvidos na ação educativa e nos processos de apropriação do conhecimento pela criança, em particular a apropriação da linguagem escrita.

Do ponto de vista do ensino da língua escrita, há que se levar em conta as *práticas de letramento* (STREET, 2007, p. 466)⁴ que fazem parte das experiências dos alunos, pois diferentes grupos sociais possuem diferentes práticas de leitura e escrita.

Rojo (2009) realiza ampla reflexão acerca do papel da escola no processo de *letramentos múltiplos*, evidenciando, por um lado, o insucesso da escola nas práticas de ensino e, por outro lado, a importância da educação linguística (leitura e escrita) na conquista de uma sociedade mais justa. Para a autora, “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107).

Estudos anteriores (BERNSTEIN, 1971; SOARES, 1986; KATO, 1987; CAGLIARI, 1989; COOK-GUMPERZ, 1991) já evidenciavam que os diferentes usos da língua, no interior de variedades dialetais, nem sempre coincidem com a expectativa da escola. Assim, crianças falantes competentes de sua língua materna são julgadas por padrões estranhos ao seu dialeto, e esse julgamento, via de regra, afeta tanto o

⁴Para este autor, “Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento”. (STREET, 2007, p. 466).





seu desempenho verbal quanto outras questões, como atitude e motivação. Ainda na linha de problematização de diferentes modelos de socialização linguística, Kleiman (2008), em uma perspectiva antropológica, argumenta que grupos altamente escolarizados, que integram a escrita em seu cotidiano, proporcionam às suas crianças modelos de interação com a cultura escrita que as preparam para o currículo escolar, enquanto grupos pouco escolarizados não proporcionam a mesma oportunidade para seus filhos.

Lahire (1994), em uma perspectiva histórica e antropológica, aponta que há uma sutil ligação entre os processos metacognitivos exigidos pela escola no trabalho com a linguagem e o fracasso escolar. Para esse autor, é na escola que se confrontam diferentes modos de se relacionar com a linguagem e com o mundo, diferentes modos de conhecimento, de regulação das atividades, de aprendizagem, oriundos de diferentes modos de socialização linguística da criança. Argumenta, ainda, que o ensino da língua na escola enfatiza técnicas de exercício (aplicação, revisão) e de correção em que é essencial “a retomada reflexiva, o domínio explícito e consciente conduzido, em certos momentos, segundo metalinguagens, regras, definições”. (LAHIRE, 1994, p.20).

Esses estudos evidenciam que a escola está ligada à existência de saberes objetivados. É papel social da escola ensinar a falar e a escrever segundo as regras gramaticais, ortográficas e estilísticas. Isso significa que cada criança deve dominar uma relação com a linguagem, socialmente constituída, em que esta é vista como um objeto estudável em si mesmo e por ele mesmo. Tal relação pressupõe o desenvolvimento de habilidades “meta”, ou seja, de capacidades para se adotar uma relação distanciada, reflexiva face à linguagem: pressupõe o desenvolvimento de saberes objetivados, portanto. O problema é que nem todas as crianças possuem essa relação com a linguagem, no sentido de considerá-la como um objeto estudável em si mesmo e por ele mesmo.

De tudo o que descrevemos, é possível deduzir que uma das grandes dificuldades da escola é reconhecer essas experiências diversificadas e, mais que isso, propor, a partir delas, um currículo que valorize e amplie tais experiências, repensando um ensino calcado apenas em atividades metalinguísticas.

Se conseguirmos reconhecer diferentes formas de letramentos (cf. ROJO, 2009), teremos dado o primeiro passo para interromper a ditadura da língua única, formal e abstrata, que ainda vigora em muitas de nossas escolas e que, em última análise, gera supostas dificuldades de aprendizagem e, portanto, exclusão. Não podemos nos esquecer de que o conhecimento da linguagem oral e escrita é fator importante para o sucesso escolar em todas as áreas e suas diferentes disciplinas, uma vez que o processo de ensino é centrado na dialogia, ou seja, no intercâmbio verbal.

Diante do exposto, este texto tem como objetivo aprofundar a discussão sobre alguns aspectos da produção da linguagem, notadamente de textos escritos, com vistas a subsidiar a prática pedagógica dos alfabetizadores.

O texto como objeto de significação, objeto de comunicação e objeto de ensino

No Brasil, foi em meados de 1980 que o texto passou a ocupar lugar de destaque no ensino, devido aos avanços nos estudos em áreas importantes como a Psicologia, a Linguística, a Psicolinguística, a Sociologia, a Sociolinguística, a Antropologia, a História Cultural etc., avanços que mostram a relação entre linguagem e práticas sociais. Aos poucos, vai-se divulgando uma nova concepção de linguagem e, com isso, são geradas novas formas para sua abordagem, na escola. A face mais clara dessas mudanças é o lugar que passa a ser ocupado pelo texto.

Por muito tempo o ensino da leitura e da escrita na escola brasileira se apoiou em uma concepção mecanicista e associativa do processo de aprendizagem. Assim, na prática pedagógica era considerado que a criança seria alfabetizada por meio de muito exercício com a língua – colocar em correspondência o sistema fonológico (os sons da língua) com o sistema ortográfico (as letras correspondentes a esses sons). Desse modo, o primeiro ano de alfabetização era considerado como puramente instrumental. A tarefa da criança era fazer os exercícios, copiar e memorizar as correspondências entre sons e letras e raramente ler e escrever textos. Escrever textos de forma espontânea só seria possível após a completa “aquisição” do sistema da escrita, ou seja, quando a criança passasse por todas as correspondências fonológicas/gráficas propostas pelo método, ou pela cartilha, incluindo as chamadas sílabas complexas. Esses exercícios repetitivos e enfadonhos afastavam a criança da linguagem viva, pulsante, com significado.

A partir de um novo olhar para a linguagem e seu ensino, defendemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética pode e deve dar-se concomitantemente à apropriação de textos escritos. A criança pode aprender a escrever escrevendo de verdade, desde o princípio, para um interlocutor preciso, valendo-se de diferentes gêneros textuais.

Sabemos hoje que compreender e produzir um texto demandam levar a efeito, quase simultaneamente, um conjunto de operações: lida-se com a pontuação, os conectores, a organização temática (local ou global), os tempos verbais, somente para citar os aspectos mais evidentes, que se localizam na superfície textual. Porém, a compreensão e a produção de um texto incluem um conjunto de operações que, sobretudo, extrapolam o *linguístico*, em sentido estrito, demandando do escritor e do leitor recuperar, analisar, selecionar e organizar informações, estruturando-as num determinado gênero de texto. Isso implica, portanto, que se leve em conta o contexto enunciativo, o objetivo do falante/escritor, bem como o do interlocutor/leitor.

Aprofundemos um pouco a discussão sobre aspectos da produção da linguagem, seja oral ou escrita, com vistas a propor situações significativas de aprendizagem do texto escrito na escola. Para tanto, vamos discutir sobre um modelo de produção da linguagem que pode nos ajudar a pensar estratégias de ensino na sala de aula.





Em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, Schneuwly (1985) considera que a atividade de linguagem, na produção de textos, desenvolve-se por meio de um conjunto de operações mentais, que são realizadas em três níveis ou instâncias: *criação de uma base de orientação, gestão textual e linearização*, conforme já apontamos em Cardoso (2002):

- 1) a *criação de uma base de orientação* diz respeito às condições de produção. Nessa instância, o enunciador busca responder: “*Que tipo de interação é essa?*” E, então, considerando o seu lugar social e o dos interlocutores, a finalidade e o conteúdo do discurso definem os parâmetros que vão orientá-lo no processo de escrita (o que tenho para dizer? para quem vou falar/escrever? com que objetivo? em que circunstâncias? em que condições meu texto será ouvido/lido?);
- 2) a *gestão textual* é o nível que representa um sistema de controle interno e linguístico, dependente do primeiro, mas autônomo, em grande medida. Para construir uma visão global do seu texto, o enunciador se pergunta: “*Como dizer?*” Nesse processo são tomadas decisões a respeito da ancoragem enunciativa e do planejamento do texto. A *ancoragem enunciativa* pode dar-se de duas maneiras: a) no *modo implicado*, significando uma atividade de linguagem que se dá em constante relação com os interlocutores e a situação (preponderantemente a fala); b) no *modo autônomo*, no qual se instaura uma relação de abstração com esses elementos (preponderantemente a escrita). Intimamente articulada à ancoragem enunciativa aparece a operação de planejamento, ou seja, a construção de uma visão global e antecipativa do texto. Mesmo na oralidade, na qual o planejamento textual se dá quase que concomitantemente com a manifestação linguística, o interlocutor vive esse processo. Nessa instância, define como organizar e inter-relacionar os conteúdos (o que tem a dizer) e que modelo de texto é adequado para a situação: que gênero textual atende a seus objetivos e funciona melhor naquela interação, seja oral ou escrita.
- 3) a *linearização* é entendida como um conjunto de operações que se destinam a transformar em texto o que foi pensado. Ou seja, o que o enunciador tem para dizer (o tema e seus desdobramentos), sua compreensão da situação de interlocução, a decisão sobre o gênero e o tipo adequados, tudo isso deve ser materializado em texto. Sabemos que a linguagem, tanto oral quanto escrita, se manifesta linearmente: falamos e escrevemos uma palavra de cada vez, uma frase depois de outra frase, embora as ideias nos venham de maneira global. Então, escrever um texto significa expressar por meio de letras, palavras, frases, parágrafos, ou seja, enunciados, aquilo que foi planejado, tendo sempre em mente o objetivo da escrita, o interlocutor do texto e as condições nas quais ele será lido.

Esse conjunto de operações não ocorre de modo linear nem estanque. No processo de produção, as operações ocorrem simultaneamente, uma influenciando e modificando a outra. Enfim, a produção de um texto, seja ele oral ou escrito, demanda que a criança consiga responder a questões como: O que falar/escrever? Para quê? Para quem? Como posso dizer?

Ainda, para Schneuwly (*op.cit.*), durante todo o processo ocorrem operações de planejamento e revisão do texto, já que não há uma ocorrência linear desses procedimentos, como se pensava anteriormente. Assim, o processo de revisão não se limita à releitura final, mas se distribui ao longo da produção. Isso mostra que as atividades de *revisão e reescrita de textos* são inerentes à produção textual e, prova disso, são as rasuras que aparecem nos textos escritos.

No entanto, tal consideração não nos dispensa de refletirmos sobre a revisão após a escrita do texto, feita pelos pares e com a ajuda do professor. No contexto de uma produção escrita que envolve condições determinadas, claros objetivos comunicativos e interlocutores presumidos, não basta escrever aquilo que podemos chamar de um *primeiro jato*. Isso significa que, mesmo para os mais experientes, uma tarefa com tal complexidade frequentemente não é bem-sucedida na sua primeira versão. É necessário verificar a plausibilidade do escrito, burilar as ideias e revisar a forma e a ortografia, a fim de que o texto, em sua versão final, apresente-se o mais adequado possível. A perspectiva sociointeracionista se opõe à simples correção pelo professor, elegendo a análise e o tratamento dos problemas da escrita como elementos centrais do processo de aprendizagem. O texto produzido é lido criticamente e reelaborado em atividade que envolve o autor, os outros alunos e o professor ou a professora, sendo que tais ações representam rica estratégia de ensino.

Rocha (2008, p.73) pondera que, durante a produção da primeira versão do texto, “o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer, como dizer, que palavras usar (...)*”, e durante o processo de revisão, “o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro modo, analisar e/ou corrigir o que foi dito”, incluindo aí questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas.

Vemos, portanto, que na produção de textos (orais e escritos) estão envolvidas operações cognitivas bastante complexas, e isso responde, pelo menos em parte, à questão de por que pode ser tão difícil escrever.

Durante o processo de ensino da escrita, o professor pode e deve chamar a atenção para cada uma das instâncias acima elencadas e com isso criar condições propícias ao aumento da competência linguística da criança, evidenciando quais decisões ela toma e como elas repercutem em seu texto.

A criação de uma base de orientação pode ser exercitada quando o professor propõe atividades em que a escrita funcione como funciona na sociedade: escrever para diferentes interlocutores (adultos, crianças, pessoas próximas ou distantes) e não apenas para ele, professor; escrever com diferentes finalidades (contar algo, registrar um episódio, reclamar, elogiar, argumentar, noticiar etc.), lidando, portanto, com diferentes contextos e tipos de conteúdo discursivo.

Na gestão textual e, mais precisamente, no planejamento do texto, a criança poderá ser ajudada quando o professor salienta diferentes possibilidades do dizer por escrito, formas possíveis para atender a uma intenção discursiva.





A instância de linearização é a que fica visível na produção escrita. Ajudaria muito chamar a atenção para a construção das palavras e frases, da pontuação e dos elementos de retomada, dos implícitos que permanecem no texto escrito, enfim, do potencial comunicacional do texto em transmitir, explicitamente, para um determinado interlocutor, aquilo que se planejou. Precisamos fazer a criança entender que não há discurso sem o outro. O outro, real ou virtual, é a razão da existência do discurso.

Em Cardoso (2000, p. 246/247), relatamos um exemplo de uma dinâmica discursiva na qual a intervenção de professores orientou a produção escrita da criança. A pesquisa ocorria numa sala de 1º ano e a criança, na ocasião, estava com 7 anos:



No primeiro dia de aula, após a greve⁵, a professora estava doente e mandou uma substituta (a sua filha, que depois viria a substituí-la definitivamente a partir do mês de novembro). No segundo dia, a professora retornou e foi recebida festivamente pelas crianças. Após uma longa conversa com elas, que incluiu o assunto da greve, a professora pediu às crianças que escrevessem sobre o que fizeram durante a greve ou sobre como fora o primeiro dia de aula depois da greve. Lucas escreve: “jui ao bitio. joguei bola”

Após escrever isto, Lucas levanta-se, mostra o que escrevera à professora, e lhe conta que um carro quase o atropelara. Depois que o menino narrou o fato, a professora sugere que ele escreva sobre aquilo. Lucas então acrescenta: “ontem eu levei um suto puqueu qua que brei a pena”.

Mostra para a professora e ambos vêm mostrar-me o texto. Eu leio e pergunto à criança sobre o ocorrido; Lucas me diz que foi perto da casa dele, o carro quase o atropelara e ele caíra no chão. Eu, então, lhe sugiro para escrever isso, argumentando que, com apenas o que escrevera, não se ficava sabendo por que ele quase quebrara a perna. Assim, ele acrescenta: ifeti a mia casa. o caro qua ia miatopera

Lucas um bejo para tiacatia”

Abaixo, o texto completo de Lucas:

Arquivo dos autores

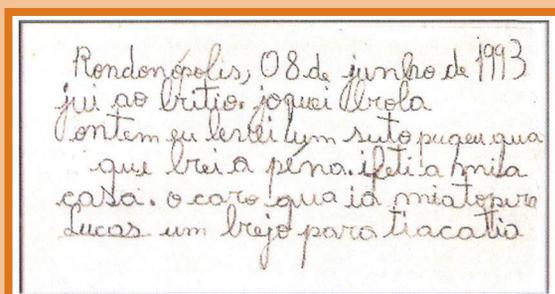


Fig. 1. Texto de Lucas. Fonte: CARDOSO, 2000, p. 247.



⁵Aquele foi um ano atípico na rede estadual de Mato Grosso. Devido à greve do ano anterior, as aulas se iniciaram em abril. O relato se refere à nova greve, de 26 dias, de 12/05 a 07/06.

Esse episódio pode suscitar várias reflexões. Dele podemos extrair a constatação do papel da escola/professor na construção da escrita. Sabemos que o desenvolvimento da linguagem oral, inicialmente na forma de diálogo, se dá no jogo interativo adulto/criança, num processo de negociação que garante a atribuição e a permuta de sentidos. Assim, a interação é constitutiva da linguagem oral, na medida em que a criança, gradativamente, vai assumindo papéis antes assumidos pelo adulto.

Vemos, no entanto, que não é apenas no desenvolvimento da linguagem oral que os interlocutores – adultos e pares – atuam como agentes de mediação. A linguagem escrita é também incorporada pelo sujeito pelo processo de interação. É na relação da criança com o objeto escrito e com o outro – à medida que este outro faz interpretações de seus registros, confirma alguns sentidos e nega outros, ajuda, ensina, critica – que a representação escrita vai sendo apreendida. E por isso é tão importante o professor se colocar como leitor desses textos, ainda que também como revisor implicado nessa produção, mas não apenas como alguém que vai corrigir.

As duas intervenções, primeiro da professora e depois da pesquisadora, não foram planejadas, rigorosamente falando. No entanto, ambas indicaram à criança a necessidade de melhor explicitação, a fim de que o texto pudesse conter uma comunicação plausível, para que um interlocutor compreendesse o que estava sendo dito. As duas frases iniciais escritas por Lucas, em que pese a orientação da professora para que a classe escrevesse sobre os dias de greve ou a aula do dia anterior, apresentam-se soltas, sem ligação formal, aparentando-se a um mero exercício escolar. Teria Lucas ido mesmo a algum sítio? A complementação do texto, escrita após as duas intervenções dos adultos, aparece como uma narrativa na qual as ações são organizadas com encadeamento de ideias, relação de causa/efeito e indicação de localização espacial e temporal.

Quando a professora aproveitou a oportunidade da narrativa oral que Lucas lhe trouxe, indicou à criança um conteúdo novo e relevante, que merecia ser escrito para alguém que estaria interessado nele (a pesquisadora). Mostrou que o que acontece com a criança (sua vida, sua experiência) pode ser escrito. Quando a pesquisadora insistiu em mais explicitação, indicou que as expectativas do interlocutor precisam ser consideradas para a compreensão do texto. Quando Lucas escreveu, evidenciou para a escola, por um lado, o potencial em se estimular a criança a escrever sobre coisas reais e relevantes e, por outro lado, o nível de apropriação de sua escrita. As intervenções das professoras se constituíram em momentos de revisão do texto em processo, embora se observe que novas intervenções seriam necessárias.

Desse modo, a criança, falando e interagindo, lendo e escrevendo textos em diferentes gêneros, aos poucos vai percebendo que, ao lado do que dizer, a situação e o interlocutor são elementos determinantes da produção, com vistas à elaboração de um texto que possua significação e que, de fato, comunique algo relevante.

Apresentamos, a seguir, relatos de práticas que nos ajudam a pensar nos processos de produção de escrita na escola, articulando teoria e prática.





O ensino de textos diversos: como proceder?

É muito importante que o professor esteja sempre atento à heterogeneidade de saberes que circulam em sua classe e aos objetivos que pretende alcançar. A convicção de que todas as crianças podem aprender e que a velocidade dessas aprendizagens pode variar funciona com uma *ideia-força*⁶ para a prática pedagógica. Nesse sentido, Souza (2014, p. 221), em pesquisa que procura evidenciar algumas características pedagógicas produtoras do sucesso na alfabetização de crianças do primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, apresenta entrevista que revela aspectos do perfil de uma alfabetizadora⁷:

I: Quais as características/qualidades necessárias para alguém atuar na alfabetização?

C: Primeiro gostar do que faz, ninguém faz direito aquilo que não gosta. E acreditar na criança. Acreditar que toda criança pode aprender. Ter a consciência de que a aprendizagem é única e individual, para não querer padronizar as crianças. Cada uma tem seu ritmo. A criança nunca é problema, o problema deve ser nosso de desvendar como fazer para ensiná-la. (Entrevista com Cléia, em 20/01/2010).

Outros procedimentos, igualmente importantes para a prática alfabetizadora, são destacados pela autora: a) o bom uso do tempo em sala de aula, intercalando atividades de alfabetização e de letramento, com o planejamento de atividades individuais e coletivas; b) a valorização da oralidade no processo de aprendizagem da escrita; c) atividades diárias de leitura de textos pelo professor e pelas crianças; d) atividades rotineiras de escrita de textos; e) uso de atividades lúdicas e de materiais diversificados; f) registro atento dos progressos das crianças (avaliação diagnóstica) como parâmetro para o planejamento de novas aprendizagens; g) estabelecimento de rotinas como forma de garantir a variedade de experiências e o atendimento aos diferentes componentes curriculares. (SOUZA, 2014)

No PNAIC, temos insistido na ideia de que os *projetos didáticos*, as *sequências didáticas* e as *sequências de atividades* são estratégias importantes para o ensino, em especial porque ensejam aprendizagens significativas, a partir do pressuposto de que são pensados tendo em vista os interesses e as necessidades das crianças.

Particularmente adequados à interdisciplinaridade são os projetos didáticos e as sequências didáticas (na perspectiva mais ampla de Zabala, 1998) que, a partir de um mote (um problema vivido no momento, uma história, um livro, uma música, um texto informativo, etc.), permitem um planejamento no qual se articulam diferentes áreas do saber.

A professora Márcia Ormonde Portela, da Escola José Antônio da Silva, da Rede Municipal de Rondonópolis-MT, trabalhou em 2013 com uma sequência

No Caderno 3 desta coleção, o texto sobre Sequência Didática retoma essa discussão, já iniciada em 2013, apresentando diferentes acepções dessa expressão. Lembramos que a estratégia de ensino "sequência didática", na perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004), é menos abrangente, sendo indicada para o trabalho com a Língua Portuguesa, notadamente para o estudo de um gênero de texto.

⁶Peça fundamental de um raciocínio deflagrador de ação (Dicionário Houaiss, 2001).

⁷A entrevistada, Cléia, é formada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. É professora alfabetizadora, sujeito da pesquisa de Ivânia Souza (2014), que abordou práticas bem-sucedidas de duas professoras, no município de Várzea Grande-MT. A escolha de Cléia deveu-se ao fato de ela conseguir um bom resultado na aprendizagem dos alunos por meio do trabalho com textos e de atividades próprias de "seu modo de ensinar". Por ocasião da pesquisa, Cléia tinha 36 anos de idade e 10 de experiência docente.

didática com uma turma da 2ª fase do I Ciclo, a partir do conto tradicional “Os três porquinhos”, tendo como objetivos promover um trabalho interdisciplinar e despertar na criança o gosto pela leitura, o desenvolvimento da oralidade e a imaginação. Para ela, a atividade foi bastante significativa, pois possibilitou o trabalho integrado de diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Arte, garantindo, assim, a interdisciplinaridade que possibilita o aprendizado contextualizado e significativo para as crianças. Segundo a referida professora:

Na produção escrita, dentre outras atividades, as crianças pesquisaram (com meu auxílio) e confeccionaram a ficha técnica do animal “porco”, além de escreverem outra versão para a historinha dos três porquinhos. Contudo, o que mais me surpreendeu foi o reconto. Essa atividade, a princípio considerada simples, torna-se complexa para a criança, pois ela tem que retomar a sequência temporal da história o tempo todo, buscando reproduzir diálogos e retomar os fatos com coerência.

Por meio da realização dessa atividade, a criança mergulha no mundo da imaginação e da fantasia, procurando elementos que reproduzam a história a ser recontada. A escuta de diversas versões do mesmo conto amplia o seu vocabulário. É o que se evidencia, por exemplo, na produção da aluna Isabela, que, ao redigir seu texto, comprova a riqueza deste trabalho. No momento da produção, ela disse: “Professora, tem outra folha?, esta já acabou”. Ao perceber o que estava acontecendo e observando a escrita de Isabela, percebi a fidelidade e a riqueza de detalhes em sua produção textual. Expressões como “*logo* ele foi dormir”, “os irmãos correram a *fim* de se esconder”, “o lobo caiu no caldeirão de água *fervente*”, “nunca mais o lobo *atormentou* os porquinhos”, além da reprodução dos diálogos, fizeram parte de sua produção. Ao final do reconto, ela cria uma nova versão do texto original escrevendo que “os porquinhos comeram frutas e frutas para comemorar a construção de suas casas”.

Pela sequência de atividades realizadas, posso afirmar que houve a garantia do direito de aprendizagem para as crianças, adequada à segunda fase do primeiro ciclo, momento em que se introduz e se acompanha o processo de escrita, para desenvolver na criança a capacidade de planejar, pensar e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, com autonomia, veiculados em suportes textuais diversos, atendendo a diferentes propósitos comunicativos.

A professora Rosimeire de Jesus Caldeira, também da Rede Municipal de Rondonópolis - MT, relata sua experiência com uma turma bastante heterogênea da 1ª fase do I Ciclo, evidenciando muitos avanços na escrita das crianças. Diz a professora:

O trabalho foi árduo, e a formação do PACTO contribuiu muito para o sucesso com essa turma, pois o trabalho com rotina, sequência didática e projeto didático favoreceu o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da turma, despertando o prazer de desenvolver as atividades, ao ponto de os alunos mesmos perceberem os próprios avanços. [...] Já o desenvolvimento de sequência didática e projeto didático ajudou no planejamento de atividades de forma sequenciada, significativa e contextualizada. As crianças manifestaram muito prazer em desenvolver as atividades. Esse tipo de atividade ajudou-as a construir significado para o que estavam aprendendo e realizando na escola. A atividade com o projeto didático “As nascentes da Gleba Rio Vermelho” foi bastante gratificante, pois elas desenvolveram da escolha do tema, divulgação para a comunidade externa e entrevista até os relatos de visitas, tudo foi produzido por elas.





A professora Neurani Vieira Ferreira lecionou, em 2013, no Centro Municipal Boa Esperança, no município de Primavera do Leste-MT, para uma turma de 1º ano e desenvolveu com os alunos o projeto didático “Minha casa, minha cara”, a partir da música “A casa”, de Vinícius de Moraes. Seu objetivo geral foi o de “promover momento de descontração e alegria, trabalhando os laços afetivos, encorajando [os alunos] a enfrentar os problemas familiares e desenvolvendo aprendizado, conhecimento e letramento”. Nesse projeto, a professora usou o ensino da Língua Portuguesa como centro e articulou as discussões e atividades com diferentes áreas do saber: as crianças trabalharam a reflexão sobre a língua; a canção; o uso do dicionário; as rimas; listas de palavras iniciadas por “c” (a exemplo de “casa”), seguindo a sequência numérica; realizaram atividades de expressão corporal; de ilustração do poema com pintura; de frequentes leituras do poema e de outros materiais; de remontagem da música a partir de tiras de frases; de autoditado com ajuda de um colega (agrupamentos produtivos); de leitura e escrita de textos.

A leitura-deleite de outros textos, como *Família alegria*, de Cristina Villaça, e *As casas de ontem e de hoje*, de Carlos Reviejo, desencadeou o desenvolvimento de discussões sobre tipos de casa e seus cômodos e móveis; a realização de planta baixa de casas; a leitura e a composição de texto enigmático, chegando-se à discussão sobre os impactos ao meio, a partir da evolução do homem e a construção das cidades. Sobre essa parte do projeto, Neurani assim se expressa:

Procurei, nesse momento, fazer uma conscientização sobre a nossa responsabilidade com o meio ambiente, com o lixo que geramos e o futuro do nosso planeta. Todos participaram. Falei para [os alunos] o que acontece com os animais quando o homem joga lixo no mar. Contei da tartaruga que os biólogos encontraram no mar, que entrou em um material plástico jogado no mar, cresceu com ele na cintura e ficou deficiente. Eles ficaram todos sentidos com a situação da tartaruga. Após a conversa, partimos para a atividade. Disse que nós iríamos escrever um texto falando da responsabilidade nossa e de nossa família com o meio ambiente. Todos falaram o que a família e eles deveriam fazer e se comportar para ajudar o planeta. Fui escrevendo no quadro, depois melhorei o texto com a ajuda deles, daí digitei e fizemos um cartaz em forma de texto enigmático, onde eles foram procurando as figuras nas revistas para montarmos o texto. Esta é uma atividade que agita muito a sala de aula, mais é bem legal de fazer. Alguns se dispersam e precisamos reconduzi-los ao grupo novamente.

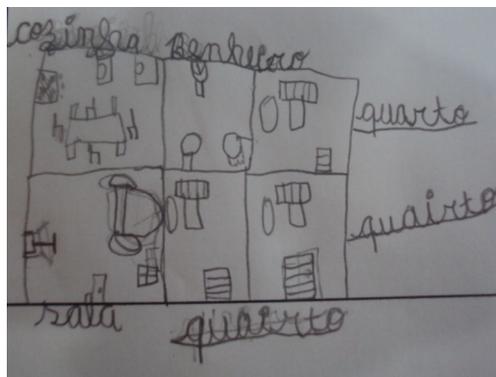


Fig. 02. Planta baixa. Fonte: Relato da Professora.



Fig. 03. Texto enigmático. Fonte: Relato da professora.

Outras leituras foram, gradativamente, sendo realizadas, ensejando novos conhecimentos. As atividades com o livro “A melhor família do mundo”, de Susana López, desvendaram o sofrimento de uma criança devido às condições econômicas e sociais bem frágeis, ligadas à ausência cotidiana do pai, que mora em um assentamento, por causa do trabalho deste em outra fazenda. A professora aproveitou para trabalhar endereço (da escola, do comércio da redondeza e de seus próprios alunos). Visitas foram feitas, assim como passeio pelas ruas e pesquisa em casa, fazendo o levantamento de endereços completos, incluindo a numeração das edificações. Tudo acabou sendo registrado em um gráfico – moradia urbana e moradia rural – contemplando os endereços de todos os alunos da sala.

Fotos: Arquivo dos autores



Fig. 04. Passeio pelo bairro. Fonte: Relato da Professora.



Fig. 05. Construção de gráfico. Fonte: Relato da professora.

Por fim, o projeto didático que, como vemos, abrangeu várias áreas do conhecimento, teve como produto final uma apresentação de dança para toda a escola, ensaiada pelas crianças sob a coordenação da professora, cujo cenário também foi confeccionado pela turma. Os textos e gráficos foram expostos em painéis disponibilizados para toda a escola.

Fotos: Arquivo dos autores



Fig. 06. Montagem de cenário. Fonte: Relato da Professora.



Fig. 07. Apresentação. Fonte: Relato da Professora.



Os relatos das professoras Márcia, Rosimeire e Neurani nos ajudam a perceber que nunca é demais ressaltar o papel da situação social de produção nos processos de aprendizagem das crianças. Os inúmeros textos escritos, veiculando conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento, com os quais diariamente nos deparamos, indicam que, em seu processo de letramento, a criança faz visíveis esforços no sentido de levar em conta seu leitor potencial para, ao mesmo tempo, facilitar sua leitura e provocar nele uma determinada reação (*atitude responsiva ativa*, diria Bakhtin, 1992). Esse autor nos lembra que “a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos” (BAKHTIN, 1992, p. 112). Assim, as práticas sociais de linguagem, das quais a criança participa, vão moldando formas de constituição do seu discurso. Desse modo, o que a escola ensina, como ela ensina, o que ela cobra e avalia está em estreita relação com o que a criança pode/decide apresentar em um dado momento de seu desenvolvimento. Precisamos ensinar o que é relevante: a língua viva, na interação social, nas atividades socioculturais.

Palavras Finais

De tudo o que foi explicitado, podemos sintetizar alguns princípios didáticos gerais para o ensino da produção textual.

É fundamental que o professor:

- a) planeje situações de escrita com finalidades claras e diversificadas e com explicitação dos interlocutores do texto;
- b) realize atividades prévias à escrita do texto (discussões, leituras, vídeos, explanação etc.), garantindo conhecimentos sobre o tema e sobre o gênero textual a ser utilizado;
- c) crie situações de planejamento geral dos textos (antecipadamente) e também de planejamento em processo;
- d) ajude a criança a realizar a releitura-revisão de seu texto durante o processo e, também, na versão final do texto.

Assim, promover oralidade, leitura e escrita numa perspectiva sociointeracionista, na qual a interação aparece como centro de um processo de ensino do texto considerado como discurso significativo, resultado de determinadas condições de produção, de determinada relação entre os interlocutores (escritor/leitor) e formatado em um gênero textual, parece ser um caminho indispensável e profícuo para a prática pedagógica.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. Vol. I. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.
- BROSSARD, Michel. **Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires**. *Repères*, n. 9, p. 29-36, juin.1994.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar**. Cuiabá: EdUFMT, 2000.
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- HOUAISS, Antônio; VILAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 2922.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero et al. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- LAHIRE, Bernad. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères*, n.9, p.15-27, jun/1994.
- ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 69-83.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SCHNEUWLY, Bernard. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. (Orgs.). **Vygotsky aujourd'hui**. Paris: Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1985.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*. n° 8, p. 465-488. jun/2007.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.
- SOUZA, Ivânia Pereira Midon de. Os sentidos da alfabetização nas práticas de ensino de duas professoras bem-sucedidas em Várzea Grande-MT. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014. p. 207-234.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



POR QUE DEFENDEMOS UM ENSINO SISTEMÁTICO DA ESCRITA ALFABÉTICA?

Artur Gomes de Morais (Professor da Universidade Federal de Pernambuco)

O Brasil é um dos poucos países em que se viveu, nas últimas décadas, um processo de “desinvenção da alfabetização”, causado por uma má apropriação da teoria da psicogênese da escrita ou “construtivismo” (SOARES, 2003) e dos estudos sobre letramento (MORAIS, 2006). Por um lado, o foco quase exclusivo sobre como o sujeito aprende o Sistema de Escrita Alfabética (doravante, SEA) teria feito com que muitas redes de ensino e muitos professores tivessem passado a descuidar das metodologias de alfabetização, esperando que a criança, sem um ensino específico, avançasse em suas hipóteses de compreensão do SEA, até alcançar (não se sabia, claramente, quando) uma hipótese alfabética de escrita. Também a partir de tal interpretação havia, em muitas salas de alfabetização ditas “construtivistas”, um descuido com o ensino das correspondências som-grafia, já que vários educadores teriam passado a ver o ensino das relações letra-som como “tradicional”, porque constituía o conteúdo principal das cartilhas usadas durante tantas décadas.

Por outro lado, vivemos, em nosso país, sobretudo a partir do final dos anos 1990, uma “hegemonia do discurso do letramento”. Ao assumir, com razão, que os textos precisam ser as unidades privilegiadas no ensino de língua, certo foco exclusivo nas práticas de leitura e produção de textos teria desconsiderado que a escrita alfabética é, em si, um objeto de conhecimento, com propriedades (regras) que o aprendiz precisa compreender, para poder memorizar e automatizar as convenções (relações letra-som, segmentação entre palavras, uso de acentos) e poder ler/escrever com autonomia. Neste segundo caso, esperava-se que a mera vivência diária de situações de leitura e produção de textos, “naturalmente”, levasse a criança a dominar o SEA. Tal tendência se refletiu, inclusive, em vários dos novos livros de alfabetização, substitutos das antigas cartilhas. No início deste milênio, um exame daqueles novos livros mostrava que tinham um amplo repertório textual e muitas práticas de leitura e produção de textos, mas poucas atividades de ensino do SEA (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2005). Felizmente, este foco maior no “letrar” do que no “alfabetizar” foi-se reduzindo nos livros aprovados pelo PNLD, já na edição de 2007, como atestou a pesquisa feita por Ferreira, Albuquerque e Tavares (2009).

De algum modo, ao se preocuparem apenas com o uso e exploração, na sala de aula, de gêneros textuais escritos, mesmo estudiosos do letramento continuavam vendo a escrita alfabética como um mero “código”, cuja apropriação não requereria atenção por parte de quem ensina, já que os textos é que constituiriam o objeto de ensino-aprendizagem. Em certa medida, essa interpretação tinha algo de adultocêntrica, ao não reconhecer que, para a criança pequena, aprender um sistema notacional é uma tarefa cognitiva complexa, que implica a construção de conhecimentos que não são de ordem textual ou discursiva. Consequentemente, uma empreitada merecedora de um ensino específico... e sistemático.

A proposta do PNAIC (BRASIL-MEC, 2012) distancia-se dessas interpretações equivocadas e defende que, durante os três anos do primeiro ciclo, precisamos ter metodologias para um ensino sistemático da escrita alfabética – bem como para o ensino da leitura e produção de textos orais e escritos –, sempre na perspectiva do *alfabetizar letrando* (cf. SOARES, 1998). Isso implica, de entrada, reconhecer as especificidades dos conceitos de *alfabetizado* (aquele que domina o SEA) e *letrado* (aquele que pode participar, com autonomia, de práticas de leitura e produção de textos), mas fazê-lo sem esquecer que aquelas duas dimensões ou frentes de trabalho do educador estão interligadas, porque são interdependentes: à medida que domina mais e mais as propriedades e convenções do sistema alfabético, o aprendiz pode participar com mais autonomia de práticas letradas. Mais uma vez precisamos nos colocar no lugar do aprendiz criança, um sujeito principiante e que, em função das oportunidades vividas na etapa de educação infantil, é mais ou menos novato nos mistérios da linguagem que usamos para escrever e da notação escrita dessa linguagem.

Feitos esses esclarecimentos, vamos, agora, nos dedicar a refletir sobre o que, no PNAIC, temos compreendido como *ensino sistemático da escrita alfabética*, buscando, sempre que necessário, limpar o terreno, já que, a nosso ver, alguns críticos têm interpretado indevidamente nossa proposta e a têm igualado a “métodos fechados ou estruturados” que nunca defenderíamos, porque esvaziam a ação do professor e desrespeitam a natural diversidade dos educandos.

O ensino sistemático da escrita alfabética no dia a dia: o que é.

Um primeiro e mais simples sentido de ensino sistemático da escrita alfabética, que o PNAIC tem proposto, desde 2012, tem a ver com realizar atividades, de segunda a sexta-feira, na escola, que ajudem a criança a: i) compreender o sistema alfabético; e ii) se apropriar de suas convenções. Enfatizamos que isso se coloca, frontalmente, em oposição a um ensino de alfabetização “espontaneísta” ou “assistemático”, em que, na maior parte dos dias, seriam praticadas apenas atividades de leitura e de produção de textos, mas não atividades de reflexão e exploração de palavras e de suas partes menores. Esse ensino assistemático, infelizmente, existia em muitas salas de aula de nosso país, como constataram Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), ao analisarem, durante um ano letivo, como nove docentes de uma capital alfabetizavam seus alunos. Nesse mesmo estudo viu-se, também, que os alunos que viviam um ensino assistemático da escrita alfabética chegavam ao final do ano com hipóteses menos avançadas, no que diz respeito à compreensão do SEA.

Ainda nesse sentido, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, *ensino sistemático da escrita alfabética* implica que não só todo dia de aula é dia de linguagem, como, também, que de segunda a sexta devem ocorrer momentos cotidianos de reflexão sobre o sistema alfabético. Além disso, de segunda a sexta-feira, precisam ser vivenciadas práticas de leitura e/ou de produção de textos.





A defesa de um ensino sistemático da escrita alfabética pressupõe, portanto, uma perspectiva epistemológica: tratá-lo como um objeto de conhecimento em si, diferente de outros objetos que são os gêneros textuais escritos. Numa perspectiva construtivista, com base nas evidências da Psicolinguística atual, consideramos como específicos o *domínio da notação escrita* e o *domínio dos gêneros textuais escritos*. Tratar a escrita alfabética como um objeto de conhecimento em si tem a ver com assumir a distinção entre “alfabetização” (no sentido de apropriação do SEA, algo temporalmente limitado, que se conclui logo no começo do Ensino Fundamental) e “letramento” (apropriação das competências envolvidas nas práticas de leitura e produção de textos escritos, algo que começa na etapa pré-escolar e vai até o fim da vida).

Para entendermos melhor essa especificidade do domínio do SEA em relação ao domínio das práticas letradas, precisamos reconhecer que, sim, existe letramento rudimentar sem domínio do SEA e existe domínio do SEA com letramento muito baixo. Alguém que escuta e compreende um texto lido por outra pessoa, ou que sabe ditar uma carta, para alguém notar para ela, revela certo domínio (ainda que limitado) sobre alguns gêneros escritos, isto é, revela certo grau de letramento. Ao mesmo tempo, ao longo dos séculos e até hoje, conhecemos pessoas que passaram pela alfabetização e que conseguem “decifrar” ou registrar palavras e frases soltas, mas não conseguem compreender nem produzir textos escritos, mesmo curtos, ou seja, dominaram o SEA, mas avançaram quase nada em seus conhecimentos letrados. Assim, no PNAIC, defendemos que é preciso *alfabetizar letrando*, mas que cada instância de organização da linguagem, no caso o SEA e os gêneros escritos, precisam ser concebidos e tratados em suas especificidades.

Diante de tudo o que esclarecemos até aqui, o(a) leitor(a) pode nos perguntar: O ensino das antigas cartilhas também não era sistemático? De fato, precisamos recordar, logo, que a ideia de ensino sistemático da escrita alfabética, em sua faceta notacional, pode assumir duas claras perspectivas:

- 1) ensino das relações som-grafia por repetição e memorização, como nos métodos silábicos e fônicos, até agora usados por materiais “estruturados”, que priorizam uma visão empirista ou associacionista de aprendizagem;
- 2) ensino que promove a compreensão das propriedades do sistema, necessárias para que o aluno possa, de forma produtiva, memorizar e automatizar as relações som-grafia, enfocadas, então, de modo exaustivo, o que revela uma visão construtivista sobre ensinar e aprender.

Nessa segunda perspectiva, assumida pelo Pacto, reconhece-se que:

- a) a aprendizagem da Escrita Alfabética começa antes do 1º ano do Ensino Fundamental e pode então avançar bastante, sem a criança, naquela etapa (final da Educação Infantil), ser submetida a treinos de memorização de relações letra-som com famílias silábicas ou fonemas (cf. BRANDÃO e LEAL, 2010);

- b) a compreensão das propriedades do SEA e o domínio de suas convenções é um processo evolutivo; não ocorre da noite para o dia, em função de a professora ter usado artifícios didáticos como bonecos que pronunciam fonemas ou sílabas isoladas, ou por a docente ter feito a criança repetir tais segmentos sonoros (sílabas ou fonemas) isoladamente;
- c) não há razão para, enquanto a criança avança em sua compreensão das propriedades do SEA e na aprendizagem das convenções do mesmo, controlar as letras, sílabas ou palavras sobre as quais ela pode refletir.

Precisamos, ainda, retomar duas especificidades da proposta de *ensino sistemático da escrita alfabética* no PNAIC, que a distinguem de outras propostas. No caso do PNAIC, não se confunde a chegada a uma hipótese alfabética com “estar alfabetizado”; e, por outro lado, define-se como direito de aprendizagem de todas as crianças, no primeiro, no segundo e no terceiro ano, receberem um ensino progressivo e contínuo das correspondências letra-som do português, de modo a poderem, cada vez mais, ler textos para sua faixa etária, com autonomia e compreensão, e produzir com autonomia e legibilidade os gêneros textuais com que se familiarizarem e que a escola lhes ensinou. No mundo de língua inglesa, esse ensino sistemático das relações letra-som, que diversas pesquisas científicas já evidenciaram como mais eficaz (que o ensino espontaneísta e assistemático das convenções letra-som) é chamado de “phonics” (HURRY, 2004) e, portanto, não deve ser traduzido para o português como “método fônico”. No caso do PNAIC, no eixo de análise linguística em que se situa o aprendizado da escrita alfabética, após a elaboração de uma hipótese alfabética as crianças deverão vivenciar o ensino das relações letra-som e de várias regularidades da norma ortográfica.

Os esclarecimentos feitos até aqui nos fazem concluir que a ideia de *ensino sistemático da escrita alfabética* defendida no PNAIC vê o domínio das convenções letra-som como requisito para a boa compreensão de textos, mas não confunde os dois tipos de competências. Além de não comportar a criação de etapas, como “primeiro alfabetizar, para depois letrar”, no PNAIC concebe-se que a compreensão de textos escritos precisa ser promovida desde a Educação Infantil e ser continuada, e progressivamente tornar-se mais complexa, durante os três anos iniciais do Ensino Fundamental, enfocando estratégias de leitura tanto aparentemente mais simples (como extrair informações da superfície do texto) como mais sofisticadas (como inferir informações nas entrelinhas do texto). Ora, o mesmo se aplica às práticas de produção individual e coletiva de textos: precisam começar cedo e, num processo progressivo, vão-se tornando mais elaboradas.

Progressão... eis uma expressão, ou conceito, de que precisamos tratar, para podermos compreender a lógica de *ensino sistemático da escrita alfabética* adotada pelo PNAIC. Pesquisas realizadas antes da instituição do PNAIC revelaram que a ausência de metas para cada ano do ciclo fazia com que encontrássemos, por exemplo, em certas escolas, alunos do primeiro ano produzindo melhores textos que seus colegas de segundo e terceiro anos (cf. CRUZ e ALBUQUERQUE, 2011)





ou, também lamentavelmente, uma completa semelhança entre as atividades desenvolvidas em sala de aula pelos(as) professores(as) dos três anos do ciclo (cf. OLIVEIRA, 2010).

As atividades de ensino da Escrita Alfabética, bem como as ligadas ao âmbito do letramento (leitura/compreensão e produção de textos) estão concebidas no PNAIC para ocorrerem como um processo *contínuo* e *progressivo*. Isso fica claro na definição das expectativas do ensino, traduzidas pelos verbos *introduzir*, *aprofundar* e *consolidar*, com que são descritos os direitos de aprendizagem que a escola precisa assegurar aos alunos, durante os três anos do ciclo inicial. Insistimos que uma expectativa de progressão é fundamental para que, em um regime de ciclos, haja retomadas e verdadeiro avanço, de modo que os alunos tenham real aumento em seus conhecimentos e competências.

Enfim, enfatizamos que o ensino sistemático do SEA, tal como o propomos, é um ensino que não apenas prevê situações didáticas frequentes desse objeto de conhecimento, como também recomenda que tais atividades sejam, sempre que possível, reflexivas e problematizadoras acerca do funcionamento do sistema de escrita. E que, além desse efetivo auxílio à compreensão das propriedades do SEA, os professores aliem um trabalho de sistematização das correspondências som-grafia, ao mesmo tempo em que desenvolvem, de segunda a sexta-feira, práticas de ensino de leitura e/ou de produção de textos.

O ensino sistemático da escrita alfabética no dia a dia: o que não é.

A ideia de *ensino sistemático da escrita alfabética* defendida no PNAIC, ademais, não se confunde com a imposição de materiais ou com sequências de ensino padronizadas, a serem seguidas, ordeira e acriticamente, por todos os professores que atuam num mesmo ano do primeiro ciclo, numa rede de ensino. Isso é próprio do que costumam chamar “materiais estruturados”. Nesses casos, a autonomia do docente é subtraída e ele não pode ajustar o ensino ao que julga mais pertinente para seus alunos.

No caso do PNAIC, a partir dos direitos de aprendizagem coletivamente instituídos, cada professor tem autonomia e liberdade para definir os conteúdos e selecionar os recursos didáticos que usará para ensinar a escrita alfabética (e as práticas de leitura e produção de textos escritos). Cada docente tem liberdade e autonomia para selecionar os instrumentos de diagnóstico e avaliação, tanto para acompanhar a apropriação do SEA, como para diagnosticar os avanços no âmbito do letramento. No PNAIC, o professor não é visto como um mero reproduzidor de propostas que, muitas vezes, lhe são impostas por decreto. Porque o PNAIC vê o professor como um especialista, com saberes próprios de sua profissão, o ensinar, e porque concebe o ensino como uma atividade que só pode ser inclusiva e respeitosa se o sujeito que a conduz tem uma intencionalidade em seus gestos e tomadas de decisão.



Muitas sugestões de como planejar o cotidiano escolar para alfabetizar na perspectiva do letramento estão descritas na Unidade 3, dos Cadernos de Formação do PNAIC 2013.

Como pressuposto de base, o PNAIC tem como princípio imperioso o respeito à diversidade, por um lado, dos saberes dos docentes e, por outro lado, dos ritmos e conhecimentos dos educandos que frequentam cada grupo-classe, de cada ano do primeiro ciclo.

Considerando os docentes, o ensino precisa variar, porque cada um desses profissionais, os professores, tem uma singularidade e é diferente dos seus pares, mesmo dos que atuam nas turmas ao lado de sua sala de aula e com os quais pode ter (ou não) concepções e propostas de atividades em comum. Não existe uma única forma ou fórmula mágica de alfabetizar, e os saberes que constituem uma ação docente eficiente são um amálgama construído na trajetória singular de cada professor, envolvendo saberes de distintas ordens (formação inicial, trocas com os pares, formação em serviço etc., como nos ensina Tardif, 2002).

Considerando o polo dos aprendizes, esses especialistas que são os docentes precisam ajustar seu ensino para os seus alunos, que são diferentes entre si, assim como são diferentes dos educandos da outra turma de mesmo ano, que há naquela escola ou na outra que o(a) professor(a) conhece. Para incluir todos, é preciso ajustar o ensino às necessidades dos alunos. Os “materiais estruturados” são o oposto absoluto da ideia de ensino ajustado às necessidades e conhecimentos prévios do aprendiz. Se olharmos, cuidadosamente, para aqueles materiais, veremos que seu uso acarretaria duas importantes e indesejáveis implicações.

Uma delas é que em todas as salas de aula, de um mesmo ano do ciclo inicial, todos os professores deveriam estar fazendo, na mesma época (ou no mesmo dia!!!), as mesmas atividades únicas e padronizadas, com seus 20, 25 ou 30 alunos diferentes. Assim, na prática, os docentes são proibidos de usar seus saberes e competências acumulados no exercício de alfabetizar, não podem tomar decisões sobre nada ou quase nada, já que tudo vem uniformizadamente imposto: os temas ou projetos a serem enfocados, os conteúdos a serem ensinados a cada dia ou lição, as atividades a serem feitas em casa ou em classe, a sequência em que devem ocorrer, os instrumentos e parâmetros de avaliação a serem adotados, bem como as decisões a serem tomadas (por exemplo, sobre aprovação ou retenção), a partir dos resultados que aqueles instrumentos padronizados apontaram. Ora, isso impede, por completo, que o professor considere as necessidades de alunos com diferentes ritmos e conhecimentos.

A outra diz respeito aos materiais, que revelam um modelo idealizado de aluno único, e desconsideram, também por completo, que eles trazem bagagens diferentes e que, conseqüentemente, para avançar, precisam de ajudas diferentes. Há uma negação absoluta da heterogeneidade, de modo que alunos mais avançados, com hipótese de escrita silábico-alfabética ou alfabética, são chamados a fazer as mesmas atividades que seus colegas pré-silábicos, que ainda não compreenderam





que as letras substituem partes orais das palavras que pronunciamos. Se os primeiros podem se entediar, tendo, por exemplo, que copiar o traçado de letras, sílabas ou palavras soltas, os alunos com mais dificuldade, que mais precisam de ajuda, ficam, frequentemente, impossibilitados de responder a algo que não conseguem interpretar com os esquemas sobre o SEA que desenvolveram até então e, assim, o que lhes resta? Desinteressar-se por fazer as atividades, rebelar-se e assumir atos de indisciplina, ou esperar, ociosamente, para copiar a resposta certa única, sem ter sido, em nenhum momento, ajudado a refletir sobre o SEA, sobre suas propriedades ou convenções.

Como nos ensina Onrubia (1996), se quisermos ajudar nossos alunos a resgatarem seus conhecimentos prévios e a se apropriarem de novos conhecimentos, precisamos criar, em sala de aula, diferentes “zonas de desenvolvimento proximal”, propondo desafios e oferecendo ajudas que, de fato, se ajustem às necessidades dos alunos. Esse é um grande desafio para todos os professores (alfabetizadores ou não) do planeta. Vivemos impregnados por um modelo de ensino padronizado e temos muita dificuldade em lidar com a heterogeneidade em sala de aula.

Oliveira (2010), analisando nove salas de aula dos três anos do primeiro ciclo, constatou uma quase generalizada ausência de alternativas para ajustar o ensino aos diversificados níveis de aprendizagem dos alfabetizandos. Para que o discurso de respeito à heterogeneidade seja transformado em prática real, em 2013, o PNAIC não só criou uma unidade voltada exclusivamente para discutir o tratamento da heterogeneidade, em cada um dos três anos iniciais, como já propôs a retomada e a discussão daquele tema, em diversos momentos da formação continuada desenvolvida junto aos alfabetizadores.



Na Unidade 7 dos Cadernos de Formação do PNAIC 2013, há discussão sobre heterogeneidade e alfabetização.

Enfim, ter currículo e usar materiais disponíveis nas redes de ensino tampouco deveria ser visto como “fechamento” próprio dos “materiais estruturados”

Sabemos, por fim, que o PNAIC defende a realização de claros direitos de aprendizagem e defende o uso de ricos e variados recursos hoje disponíveis nas escolas do País, apresentando e discutindo, inclusive, relatos de alfabetizadores sobre suas práticas, na escola, quando empregam os livros didáticos, os jogos de alfabetização, as obras literárias do PNBE ou do PNLD-Obras Complementares. Em nossa interpretação, tal defesa se afasta, e muito, da prescrição de formas únicas ou padronizadas de ensinar. Entendemos que o que o PNAIC propõe é que não se pode avançar na democratização da alfabetização plena, para todos os cidadãos, sem assumir um norte: os direitos de aprendizagem dos educandos. Tampouco avançaríamos, se não lutássemos para assegurar uma perspectiva inclusiva, em que os professores buscarão, sempre, ajustar o ensino a todos os seus alunos que

precisam ser ajudados, sejam pessoas com deficiência ou apenas crianças que ainda não construíram certos conhecimentos de que a maioria da turma já se apropriou. Assim, estamos sempre discutindo, para que os docentes, lançando mão de ricos dispositivos de que já dispõem nas escolas, façam atividades variadas com aqueles alunos e também ajustadas para os demais, que não podem parar de aprender. E que o façam a partir de seus saberes, do compartilhamento com os saberes dos demais alfabetizadores, coordenadores, formadores... Enfim, o *ensino sistematizado da escrita alfabética* (e das práticas com textos) é concebido num processo de grande (e responsável) debate e tomada coletiva de decisões, no qual cada rede de ensino se fortalece, cria seus próprios quadros formadores e soluções didático-pedagógicas, de modo que, assim, possam se tornar não só mais eficazes, na tarefa de educar, mas menos vulneráveis aos modismos que o mercado quer impor à escola pública.

No nosso planeta, há alguns séculos, se instituíram formas de ensinar padronizadas para todos. No entanto, não é isso que é proposto no PNAIC, quando assumimos certos direitos de aprendizagem, em um processo de ensino contínuo e permanente. O que estamos chamando de *ensino sistemático da escrita alfabética* não pode ser confundido com aquelas velhas “formas chapadas”, nas quais o professor é reduzido a mero reproduzidor do que autores – de cartilhas, apostilados escolares e materiais afins – julgam ser “a vacina” para a alfabetização no Brasil. O PNAIC acredita em outras (no plural) formas de termos ensino sistemático e eficiente. Com liberdade, autonomia e respeito à diversidade de educandos e de educadores.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem os professores? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 252-278, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: O que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; ROSA, Ester Calland de Souza. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, p. 126-147, 2011.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In: VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa (Org.). **Alfabetização e língua portuguesa** – Livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 38-51.

HURRY, Jane. Comparative Studies of Instructional Methods. In: NUNES, T.; BRYANT, P. (Org.). **Handbook of children's literacy**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; 2004. p. 557-574.





MORAIS, Artur Gomes de. Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?. In: SILVA, Aída Maria M; MELO, Márcia M.O. (Orgs.). **Educação, questões pedagógicas e processos formativos**: compromisso com a inclusão social. Recife: Bagaço, 2006. p. 439-454.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o trata-**

mento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et all. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. v. 9, n.º 52, p. 1-21, jul-ago/2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NAS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO

Ludmila Thomé de Andrade (Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

“E quero me dedicar a criar confusões de prosódia/
 E uma profusão de paródias/
 Que encurtem dores/ E furem cores como camaleões/ (...)
 Poesia concreta, prosa caótica
 Ótica futura/ Samba-*rap*, chiclete com banana”
 (Caetano Veloso, Língua)

Oralidade, leitura e escrita são modalidades da linguagem verbal que, consideradas em suas especificidades, podem permitir propor eixos para o trabalho linguístico na escola, em didáticas de diferentes disciplinas, a partir de planejamentos a serem criados pelos professores dos anos iniciais da Educação Básica. Acrescentar-se-ia aos três eixos de trabalho do ensino da língua materna, acima designados, o de *análise linguística*. No horizonte do professor responsável pelo ensino de Língua Portuguesa e atravessando todas as demais disciplinas, esses eixos servem de guia, para que o docente produza seu planejamento, realize as atividades didáticas decorrentes e avalie as suas ações. A principal ideia a ser defendida neste texto é que a articulação desses eixos em cada uma das disciplinas é produtiva do ponto de vista da qualidade da aprendizagem linguística das crianças, nas diferentes áreas do conhecimento, das ciências da natureza e das ciências humanas.

Eixos em relação mútua e imbricada

O trabalho com os *quatro eixos* pressupõe sua articulação, em movimentos de reunião entre eles, seja dois a dois, entre três ou entre os quatro. Seus sentidos podem ser numa direção unilateral, polilateral ou reticuladamente (em rede). A ideia principal é a de se romper com as assimetrias hierarquizadas e refletir as relações de forma mais homológica, em novas possibilidades de simetrias, com outros valores que as hierarquizem.

Em geral, há privilégio do ensino da leitura sobre a escrita, valorizando-se mais os momentos em que os alunos leem do que aqueles em que escrevem textos. A oralidade é, dos quatro eixos assinalados, aquele que menos atenção recebe por parte dos professores, em seus planejamentos. A importância de se articularem os eixos constantemente, sem hierarquização entre eles, incide sobre a menor artificialidade nos processos de aprendizagem da língua materna na escola, por parte dos discentes.

A perspectiva proposta por Mikhail Bakhtin permite pensar que as interações podem ser vistas em termos de alteridades *exotópicas*, ou seja, distanciando-se de sua posição original, para encontrar-se com a visão do outro e retornar ao próprio lugar, com o olhar assim enriquecido, e deste partir para a produção de novos discursos. Nesse sentido, adjetivar as interações pode ser mais importante





do que quantificá-las, contabilizando-as em termos de repetições sem se ater a sua qualidade: o prisma de interações pela quantificação dos contatos humanos revela-se insuficiente (SMOLKA, 2007; GERALDI, 1991; LILLIS, 2012; FIAD, 2013). Como a incorporação e o diálogo com a palavra alheia ocorrem de forma constante, é possível que se produzam formas sempre mais interessantes para o trabalho escolar, incorporando-se as palavras do(s) *outro(s)* que, sempre muitos, produzem por si um coletivo. Passemos agora a tratar de cada um dos eixos.

A oralidade

De fato, a *oralidade* é, dentre os quatro eixos, aquele sobre o qual menos a escola se tem detido. A escola tem sido um espaço de silêncio discente: o tema da oralidade dos alunos tem permanecido tácito e, quando abordado, focalizado em suas típicas formas de interação (BUNZEN, 2014). O eixo da *oralidade* acompanha os demais, em sua função metalinguística: fala-se sobre a língua na escola, para se aprender a língua e sobre a língua. Portanto, aprender-se-á a melhor falar, em se falando e, simultaneamente, aprendem-se desta forma também novos modos de falar sobre a língua. Falar sobre a língua, tomada então como objeto de conhecimento, caracteriza a *enunciação* de uma retomada reflexiva, sobre o que se está enunciando, pela via da linguagem verbal: comentários, glosas, discussões, opiniões e debates constantes sobre o que se lê ou se escreve são recomendados para a aproximação do objeto língua materna. O *metalinguístico* que permite a reflexão mais espontânea é chamado de eixo *epilinguístico* (GERALDI, 1991, p. 23). É feito de uma metalinguagem familiar e natural, a partir da rotineira e constante produção de comentários (glosas), que recobrem as enunciações (como a epiderme recobre o corpo). Permite aos alunos exercitar a produção de um conhecimento sobre a língua. Se se abre um canal de possibilidades de dizer sobre o que se faz linguisticamente, o aprendiz aproxima-se mais naturalmente dos conhecimentos abstratos sobre a língua, metalinguísticos, previstos no currículo escolar.

Entre o oral e o escrito

Para trabalhar pedagogicamente os hibridismos inerentes a cada eixo, uma recomendação é observar o *trânsito* entre o oral e o escrito (CORRÊA, 2004). Cada prática social de leitura e escrita realizada por indivíduos na escola permite aprendizagens linguísticas, por sua constante passagem entre o oral e o escrito. Esse movimento de trânsito representa os deslocamentos efetuados pelo sujeito, e é, portanto, pleno de interdiscursividades. Nas situações de interação escolar, no entanto, arraigada e historicamente (re)produz-se um formato artificial, e o mais comum de se identificar são os eixos linguísticos isolados entre si, ganhando cada um sua própria ênfase, sendo avaliados por si. Esse isolamento, entretanto, deveria dar-se apenas provisoriamente, servindo a fins didáticos pontuais, sem que se perdesse de vista que a língua está presente de forma inteira, viva, na realidade de situações funcionais e discursivas.

Entre o oral e o escrito, encontramos os variados momentos de leituras escolares: silenciosa ou oralizada; fluente de forma mais neutra, ou expressiva, a partir da



Nos textos 1 e 2 deste Caderno, as relações entre oralidade e escrita são tratadas.

interpretação individual; a leitura já ensaiada, de um texto escolhido por quem o lê, ou a leitura solitária, exploratória, ainda não escolhida; leitura compartilhada entre alunos, entre professores e alunos, em diferentes processos coletivos, para citar alguns exemplos. Também podemos pensar na escrita de textos discentes, sob diversas condições: desde os planos de textos, que são rascunhos, mas já são textos, passando pela apresentação aos professores de projetos mais avançados de textos em sua primeira versão, chegando a textos que serão lidos por grupos mais amplos, na leitura de textos elaborados, depois de sua revisão pelos autores, e ainda a escrita de comentários sobre os textos escritos e lidos. As diferentes etapas de avanço na elaboração de textos já se configuram como escrita, e podem constituir objeto de ensino escolar. Cabe, ainda, pensar na diversidade dos momentos de análises linguísticas, também designados de momentos linguístico-gramaticais. Todos esses momentos, aqui brevemente delineados, desdobrados em cada um dos eixos, apresentam-se sob formas híbridas, inseparáveis nos usos reais da linguagem, atualizada em discurso. Ao deslocar-se do oral para o escrito, o falante carrega as representações que não se restringem a um ou outro dos domínios de uso da língua, suas modalidades oral ou escrita: o oral carrega o escrito e vice-versa, representam-se mutuamente, de forma dinâmica. Quando falamos, a experiência em práticas sociais que se utilizam da escrita está presente e a recíproca é igualmente verdadeira.

Quaisquer afirmações que se possam avançar sobre a língua escrita, portanto, deverão encontrar sua coerência na pressuposição de que a linguagem constitui a todos nós, que aprendemos e que ensinamos, incluindo-se nesse conjunto aqueles que dela têm maior ou menor consciência, como objeto de conhecimento e como instrumento de poder na sociedade. Os professores que se ocupam de todos os níveis de escolaridade, portanto, têm muito proveito em pensar que seus gestos são produtores de concepções de linguagem, são constitutivos de representações a serem plasmadas nas práticas escolares. Segundo Batista (2011, p. 57):

Para seu planejamento desde a educação infantil, é importante que o professor leve em conta que cabe a ele atuar como mediador entre as crianças e o mundo da escrita e que, quanto menor é o grau de autonomia de seus alunos na leitura e na escrita, maior será seu papel como um modelo de leitor, capaz de dar um suporte ao aprendizado dos alunos, lendo e explicando textos em voz alta, apresentando como se planeja e se produz um texto, explicitando o modo de funcionamento dos textos que se leem, seus objetivos, suas condições de produção, seu modo de circulação, seus suportes, de modo a modelar o comportamento leitor de seus alunos.

Passemos à leitura como foco abrangente no trabalho com a língua na escola, intrincando-se com todos os demais eixos.

A leitura como clave do trabalho

Para nos esforçarmos nessa reflexão, podemos nos propor a responder, inicialmente, às questões a seguir:

- Só lê quem é alfabetizado?
- Pode-se ler sem ser alfabetizado?





- Deve-se ler antes de ser alfabetizado?
- Quando alguém se alfabetiza, passa a ler imediatamente?
- Há alfabetizações a serem ainda realizadas, além da alfabetização grafêmico-ortográfica?
- Ensinam-se estratégias de leitura como conteúdos curriculares?

E ainda, como desdobramento dessas questões iniciais, podemos nos fazer novas perguntas:

- A leitura é literal?
- O linguístico da leitura restringe-se à letra?
- O que há a mais do que a letra, na leitura?

No contexto dessas indagações, pensemos também nos diferentes níveis de alfabetismo ou letramento, descritos pelo Instituto Paulo Montenegro⁸:

Quadro 1: Níveis de alfabetismo descritos pelo Instituto Paulo Montenegro

Analfabeto: Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

Rudimentar: Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Básico: As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade;

Pleno: Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Efetivamente, apenas os primeiros níveis de *leitura* descritos acima (inclusive o analfabeto, que descreve algumas capacidades) seriam necessários para que se dê uma leitura de tipo *ascendente*, também chamada de “*bottom-up*” (traduzindo-se do inglês, *bottom*, o fundo; e *up*, o alto; cf. KLEIMAN, 1996, 1998, 2002), o que implicaria em se afirmar que o que está posto internamente ao texto,

⁸O Instituto Paulo Montenegro é responsável pelo INAF: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00&ver=por>. Acesso em 07/09/2014.

dentro deste, é trazido para “cima”, para a mente do leitor, nesta direção, de baixo para cima. A compreensão pressuposta nesse movimento de leitura é, portanto, interna ao texto. Com ela, leem-se textos mais longos, analisam-se e relacionam-se suas partes e comparam-se e avaliam-se informações. Nessa leitura ascendente pressupõe-se que no texto cabe todo o sentido que será produzido no processo de leitura, que, internamente ao âmbito textual, onde se marcam as letras e a silhueta textual, é que se encerrariam as chaves suficientes para se inferir o que se busca deprender como sentido do texto.

Os demais níveis de *leitura* exigiriam que o leitor se lançasse para fora das fronteiras do texto, para que a compreensão se desse. É o caso descrito como da leitura *descendente*, ou *top-down* (em inglês, de cima – *top* – para baixo – *down*; cf. KLEIMAN, *ibidem*), na qual se incluiriam as habilidades de distinguir fato de opinião, realizar inferências e sínteses. Esses dois direcionamentos da leitura, de cima para baixo ou ao contrário, são de fato procedimentos que se separam apenas didaticamente, mas na realidade eles entram em operação/funcionalidade sempre de modo concomitante. O terceiro modelo de compreensão de leitura (KLEIMAN, *ibidem*) seria o interacionista, em que se hibridizam elementos que pertencem ao texto, o que “já está lá”, e o que o leitor traz consigo, elementos do mundo. Em um formato interacionista, interação texto e leitor, em espiral, simultaneamente, no espaço-tempo da leitura.

Associamos, nas duas colunas a seguir, algumas prováveis aproximações entre as operações a serem feitas pelos leitores e as aprendizagens que estes poderiam ganhar a partir delas. Pelas habilidades descritas na tabela anterior, é possível supor os ganhos dos quais os alunos podem se beneficiar nos processos pedagógicos instaurados pelos docentes. Nos trabalhos escolares em que se conduzem momentos de leitura, todas essas relações podem ser exploradas, em todos os níveis de ensino. Elas ocorrem de forma simultânea, necessariamente, e umas pressupõem obrigatoriamente as demais. Propomos o quadro abaixo para se observarem algumas inter-relações a se experienciar:

Quadro 2: Operações cognitivas e efeitos de aprendizagem

Operações cognitivas	Efeitos de aprendizagem
Decodificação	Alfabetização inicial + repertório lexical
Busca de informação	Estratégias de pareamento
Inter-relações intratextuais	Compreensão textual (ascendente)
Associações texto/contexto	Interações sujeito situado no mundo social (descendente)
Interpretações constituindo conhecimento de mundo	Relações entre textos: situam também o próprio texto lido no mundo social

Fonte: Elaboração da autora, 2014.





Pode-se supor que o que se propõe como atividade escolar produz formas diferentes de aprendizagem da língua escrita. Esta vai, de forma compósita, sendo retomada, de formas sempre mais adensadas e abrangentes, em relação às diferentes operações que pressupõem relações letradas distintas. A leitura estará se produzindo a partir desses parâmetros, sempre imbricada e múltipla, em atividades e processos. Ela se produz dentro das possibilidades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística de um indivíduo alfabetizado, em todos os níveis de ensino, mesmo após cumprida a etapa da Educação Básica, na vida universitária de estudantes em formação, nos modos de socialização em qualquer profissão, e em experiências que se continue a ter na vida em sociedade. As práticas escolares propostas constituem um dos núcleos de experiência que os indivíduos carregarão para outros tempos e espaços.

Para sempre, em nossa vida de leitores, continuaremos a *decodificar*. Pensemos em quando encontramos, por exemplo, palavras em outra língua (como foi o caso das próprias expressões utilizadas acima, “top-down” e “bottom-up”), expressões tradicionais (como “voz de taquara rachada”, que nos leva a pensar na planta taquara que produz sons em certas circunstâncias), abreviações (etc.; p.; et al.; Ilmo.), neologismos (“desprececerização”; “oportunizar”; “imexível”) ou semioses diferentes da letra (símbolos conveniados; emoticons). É preciso decodificar letras e sons, para se poder interpretar o sentido e prático dessas expressões. Também é comum nos utilizarmos de localização de informações nas leituras flutuantes, em que se buscam certos conteúdos precisos. Pensemos, por exemplo, em quando examinamos – antes, durante ou depois de terminada a leitura – a estrutura geral de um texto (títulos e subtítulos), bem como nos usos mais pragmáticos, arraigadamente práticos, estritos, em formas de automatismos dos quais nem nos damos conta: buscar um valor de uma conta a ser paga, por exemplo, ou um artigo que se deseje ler no índice de uma publicação. Utilizamos ainda das relações de *inferência* e de *interpretação* de textos abertos, como os imagéticos, fotográficos, literários ou poéticos, por exemplo, desde fase muito tenra de idade, quando crianças ainda muito pequenas e, como os demais níveis de leitura acima mencionados, para sempre nas nossas vidas de jovens e adultos. Por exemplo, já adultos, interpretamos imagens publicitárias ou esquemas gráficos que ilustram índices de uma pesquisa.

Esses foram alguns exemplos brevemente apontados para indicar que todas essas operações pressupostas nos processos de leitura estão presentes em todos os setores de nossa vida, durante toda nossa existência. Por isso, como professores mediadores, vale a pena considerar, no eixo da *leitura*, processos de letramento que se podem instaurar por meio dos processos pedagógicos de ensino da língua, bem como a instituição de práticas de leituras (no plural), mais do que “o” hábito da leitura (no singular) e, antes de tudo, atentar para a constituição de comunidades leitoras, i.e., coletivos de leitores que compartilhem interesses e práticas em torno da leitura. Dentro das comunidades linguísticas, os indivíduos encontram papéis diferentes e complementares que lhes permitem construir oportunidades para se identificarem com momentos propostos de trabalho pedagógico com a língua,

constituindo-se identitariamente como sujeitos em relação com outros sujeitos e com o mundo. Paulo Freire, filosoficamente, comenta a nossa relação de leitores com o mundo, e aponta a temporalidade de um futuro projetado no ato de ler:

A um ponto (...) gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de **ler** e, conseqüentemente, para a proposta de **alfabetização** a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele. (...) esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a **palavra dita** flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de **escrevê-lo** ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Esse movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de **alfabetização**. (FREIRE, 1989, p. 20 – grifos nossos)

A dinamicidade entre os movimentos de leitura, de escrita e do que é dito sobre a língua, que se comunica pela oralidade, marca o caráter histórico da linguagem. É nesse eixo de dinamicidade, de transformação, de trabalho dos sujeitos com a língua escrita que as ideias propostas neste Caderno se inserem. Em seguida, apresentamos uma proposta de entrecruzamento entre os eixos em questão.

As relações dinâmicas entre os eixos

Os cruzamentos entre os quatro eixos podem ser visualizados na tabela abaixo, em que algumas das atividades que reuniriam prioritariamente dois a dois dos (quatro) eixos são indicadas de forma breve. Conforme as observações feitas ao fim deste texto, torna-se importante ressaltar que os professores devem completar esse quadro da forma mais multiplicada possível, com outras possibilidades de cruzamento. Todos os eixos estarão sempre presentes, em quaisquer propostas de atividades com a língua que se desenvolva na escola. Importa ao docente, sobretudo, calcular a sua dosagem, em cada evento, ora mais voltada para um, ora para dois, ora ainda para mais de dois deles.

Quadro 3: Propostas de atividades com a língua

	Leitura	Escrita	Oralidade	Análise Linguística
Leitura	Leitura silenciosa	Leitura dos textos dos aprendizes escreventes em processo	Comentários sobre textos / enunciados alheios presentes nos debates	Ortográfico, morfológico (prefixos, sufixos, declinações, desinências), vocabular lexical, sintático (organização e formulação de frases da língua),
Escrita	Resumos e Comentários produzidos por escrito	Edição de textos: Revisão e publicação	Tomar notas, copiar, elaborar textos escritos sobre textos orais	





Oralidade	Fluência expressiva, Interpretação poética ou teatral	Discurso direto e indireto	Conversar/ comentar	parágrafos (organização textual, coerência), gêneros discursivos
Análise linguística	Repertórios lexicais/ análise semântica	Extrair de análise de textos de alunos categorias a se estudar	Variedades Linguísticas dialetais, sociais etc.	

A concepção de leitura acima exposta, dialeticamente calcada nos diferentes modelos de leitura brevemente explorados, enquadra-se em uma visão interacionista. A leitura do mundo, na cultura do escrito, dá-se prioritariamente a partir de processos de exposição, contato, imersão, interações, práticas propostas, hábitos previstos em rotinas e gestos, que podem ser produzidos na escola, sob mediação planejada e com interações qualificadas de profissionais que pensam na formação de leitores como processos permanentes, de responsabilidade de todos, e que podem sempre ser retomados, de qualquer ponto de partida em que se encontrem os aprendizes. Exploraremos em seguida apenas algumas dessas articulações ou imbricações entre os eixos, para exemplificar o trabalho com a língua escrita. Iniciaremos pela oralidade, eixo mais esquecido na escola e, ao mesmo tempo, inevitavelmente o que estará sempre presente em todas as situações de interações pela linguagem.

A oralidade da leitura

Fala 1 → Escrita 1 → Escrita 2 → Fala 2

O esquema acima, proposto por Kato (1986), representa as relações entre oralidade e escrita, de forma a exemplificar as alterações que podem ocorrer no domínio da língua quando se aprende a ler e escrever. Passa-se a criar relações com o que se encontra por escrito na cultura. Com a primeira passagem – Fala 1 a Escrita 1 –, abre-se, nesse momento tão importante, a possibilidade de imersão em (novas) formas de utilizar a linguagem, que se distinguem radicalmente das formas pelas quais esta se manifesta na oralidade. A primeira experiência da linguagem é pela fala e, logo após momento em que a criança se alfabetiza, após essa descoberta, sempre revolucionária, de tão profunda, inicia-se, sem perda de tempo, uma investida no mundo da escrita, que é necessariamente ainda mais aprofundada, ou seja, a atividade de ler vai constantemente passar a ganhar desdobramentos funcionais e práticos. É a passagem da Escrita 1 para a Escrita 2. Porém, ao longo do Ensino Fundamental, o sujeito falante, a partir de sua experiência escrita que se aprofunda, inscreve-se em novas formas de expressão oral e a Escrita 2 se imprime em uma

Fala 2. Quem é alfabetizado e participa de práticas de leitura e escrita no mundo social em que vive terá marcas em sua oralidade (letrada) que serão evidentemente salientes, representando seus processos de leitura e conhecimento de mundo.

Outro filão importante a ser explorado é a escrita da oralidade, que se torna relevante, especialmente quando se reproduzem diálogos orais na escrita. A consciência de possibilidades da passagem da oralidade à escrita se dá ao se aprender as convenções para fazê-lo: travessão, verbos de dizer (indicados no discurso direto), dois pontos etc. Também se abrem possibilidades ao se explorar os gêneros tipicamente em sua forma teatralizada ou ritualizada, que deverão ter um apoio sobre roteiros e anotações que as orientem. O aprendizado do letramento se produz quando discursos institucionais são retratados, caracterizados, quiçá parodiados. A atividade espontânea de comentários sobre o conteúdo apreendido, atividade epilinguística (GERALDI, 1991; ABAURRE *et al.*, 1997), realizada prioritária e previamente por frequentes momentos de uso oral da língua na sala de aula, permite alcançar, pela prática constante e cotidiana (assim naturalizada), a dimensão intermediária entre o linguístico (a ser aprendido na prática) e o metalinguístico (a teoria sobre a prática). A (meta)linguagem espontânea dos discentes é o que se pode designar como o nível *epilinguístico* (GERALDI, 1991), atividade discursiva que representa preciosos fins didáticos, pois ela considera o nível de produção oral imprescindível para a produção de uma escrita autoral. Passamos agora à exploração da escrita, concebendo-se que oralidade e escrita sejam sempre previstas como formas de desencadear produtivamente essa atividade na escola, sob o olhar e a maestria do professor que a planeja, coordena e avalia.

Os espaços discursivos da escola

A partir dessas considerações, propomos a formulação de uma didática da língua escrita por cinco espaços discursivos (Quadro 4): o caráter discursivo-linguístico interno e externo ao individual enseja a alternância entre o coletivo (C) e o individual (I), na coerência sócio-histórica de uma concepção de linguagem cunhada conceitualmente por Vygotsky e Bakhtin.

Quadro 4: Os cinco espaços discursivos

<i>A voz do aluno</i>	(C)
<i>A escrita espontânea</i>	(I)
<i>A negociação de sentidos</i>	(C)
<i>A refacção de textos</i>	(I)
<i>A publicação</i>	(C)

(C) coletivo (I) individual





A voz do aluno

Considerar a voz do aluno permite a construção da postura discursiva na escola de ter o que dizer, de uma escuta na interlocução com os pares e o professor. Dar voz ao aluno o obriga a pensar para falar, no que pode falar. Os possíveis significados para os silêncios na escola, tais como puro controle e disciplina ou, ao contrário, trabalho cognitivo e concentração, são percebidos pelo aluno, que pode aprender novos modos de falar, quando pela primeira vez em uma instituição (externa à experiência familiar). Aprendem-se novos gêneros discursivos típicos da oralidade e, antes de tudo, aprende-se a respeitar os momentos adequados para falar, os turnos de fala. Dar voz ao aluno no trabalho escolar integra o seu conhecimento de mundo como margem, de onde deslançam aprendizagens de letramento. Os letramentos extraescolares constituem o letramento escolar pela voz das crianças. Sua experiência extraescolar também atua sobre sua experiência escolar. O aluno ocupa sua vez, expõe suas compreensões ou interpretações individuais e ambas são consideradas no desenvolvimento dos processos. A aproximação pela via da oralidade pode ser benéfica nas leituras a se realizar. Entre alunos e professor, estimulados a se tornar rotina, como objeto de comentários, engendrar-se-ão movimentos *epilinguísticos*, baseados no linguístico, e aprendizagens de conteúdos linguísticos. O *epi-linguístico* recobre o trabalho com a língua, o linguístico, e pode produzir um espaço de distanciamento sobre o trabalho escolar linguístico propriamente dito, trazendo oportunidade de fazer o aluno descobrir o que já sabe a respeito da língua. Essa intuição, seu conhecimento prévio, é conhecimento de mundo e pode assim ser válida como útil. O aluno tem a experiência de mobilizar saberes sobre sua oralidade ao aprender a escrita.

A escrita espontânea

O espaço da escrita espontânea tem o objetivo mais amplo de construção inicial de uma postura de escritor. Por ser um espaço pragmático de liberdade, não deve ser controlado, para que se dê como um início de processo, momentos necessários para se estenderem em outras etapas de trabalho. Ensina-se, com essa priorização, que a prática da escrita deve passar por um momento de criação, de querer dizer, que deve ser espontâneo: diante da folha em branco, cada um encontrará os próprios percursos singulares. A espontaneidade não significa um *laisser-faire* sem rumos, mas há razões para se escrever, calcadas em momentos escolares, em leituras feitas anteriormente, em experiências vividas coletivamente (um passeio, um projeto). O importante a observar é que o sujeito que escreve se expressa, e assim também se constrói, pela ação de produzir linguagem, numa ação de comunicação. Diferentemente do que costuma ser designado na escola como escrita infantil, em que se preenchem lacunas, desmembram-se palavras, lida-se com fragmentos “didatizados” da língua, para depois escrever textos. O aluno aprende, nesses momentos de escrita espontânea, a necessidade de se dizer por meio da escrita.

A negociação de sentidos

Volta-se aqui à primeira posição, e a voz dos alunos é novamente assumida como importante, porém focalizada sobre textos produzidos na etapa anterior, mobilizando-se saberes linguísticos espontâneos, expressos nos textos iniciais, que qualquer falante possui e pode utilizar para falar de suas produções linguísticas. A oralidade concentra-se sobre a materialidade textual – um texto proposto por algum dos escritores do coletivo do grupo. O espaço da sala de aula passa para sua exploração coletiva, seja por toda a turma simultaneamente, seja em pequenos grupos (de dois ou mais alunos) em torno dos textos em construção. A glosa é proposta como atividade que constrói saberes pelo dialogismo das trocas verbais entre alunos e entre alunos e professor. Colocar seu texto na berlinda, no grande grupo, em duplas, trios ou outras possibilidades, reitera a necessidade de exploração da zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky, cujo alvo (objeto de conhecimento) torna-se visível por todos, embora cada um se situe em um ponto diferente em relação a ele. Importa tanto o alvo em questão quanto a descoberta em relação aos outros pontos de distanciamento, diferentes do seu. Como os comentários passam a ser produzidos constantemente, os alunos vão assumindo um vocabulário relacionado a categorias de análise da língua. Constrói-se uma concepção da língua como material plástico, maleável. A plasticidade é explorada, percebendo-se que as possibilidades de mudar esse material dependem dessa manipulação.

A refacção

Rever e refazer o texto escrito constitui um momento individual, que pressupõe os anteriores: a discussão coletiva e a escuta de vozes alheias, que sugeriram possibilidades de reelaboração do texto escrito espontaneamente. Rever o texto depois da etapa precedente enseja a construção da postura de escritor, já começada. Rompe-se a comum visão romântica do ofício dos escritores, segundo a qual, se o escritor tem o que dizer, sabe escrever, então o texto será bom, mesmo não havendo trabalho para construí-lo. Vale entrevistar profissionais da escrita (jornalistas, poetas, articulistas, pesquisadores), que têm prática de operar sobre o material escrito, efetuando diversas ações, tais como inserções, deslocamentos, substituições e apagamentos, entre outras. Vale pensar nas operações previstas no computador, principalmente no word. O ajuste dos sentidos deve ser feito operando-se sobre níveis de análise linguística, levantados na situação coletiva; porém, nessa etapa, o autor toma sua decisão individualmente e constrói seu estilo. Também é interessante notar que, além dessas modificações internas, investe-se em uma forma final, em um projeto gráfico, surgindo preocupações sobre a letra, a ocupação do espaço da página, o título e as ilustrações. Essa etapa encaminha para a seguinte, na qual se concebe que um texto tem sua materialidade, seu suporte, que marca sua circulação no mundo social.





A publicação

A circulação do texto pronto deveria constar como horizonte de possibilidades durante todas as etapas anteriores de sua preparação, orientando os investimentos a serem feitos sobre os aspectos materiais do suporte do texto em prol de sua transformação em objeto de leitura e sua mais ajustada inscrição em instâncias de socialização ou em eventos de letramento. Para que a circulação ocorra, tomam-se por supostos interlocutores os atores implicados no interior do espaço escolar, tais como diretor, pais, funcionários, professores e crianças de outras turmas. Pode-se também supor, com muito proveito, o estabelecimento de novas interlocuções, para fora do espaço escolar, como, por exemplo, com as famílias, com crianças de outras escolas e com políticos locais.

A língua e suas articulações infinitas

A imbricação dos quatro eixos de trabalho com a língua escrita aponta para a interdisciplinaridade, tão evidente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Lê-se, escreve-se, fala-se e analisam-se as possibilidades de sentidos que as estruturas linguísticas produzem em todos os componentes disciplinares presentes no currículo do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais, pelo fato de se encontrar o mesmo professor (formado em Pedagogia) em todos os momentos do ensino escolar, esse trabalho linguístico (textual e discursivo) deveria delinear-se muito claramente para o docente. Nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e em outras etapas e/ou modalidades do ensino (seja na Educação Básica ou no Ensino Superior), é mais fácil ater-se restritamente a alguns gêneros discursivos mais típicos de cada disciplina. Em Ciências da Natureza, gêneros com caráter mais descritivo-informativo. Em Ciências Humanas, gêneros marcados pelos tipos textuais argumentativo ou expositivo. Especificamente em História e em Literatura, encontraremos certamente uma dosagem alta de textos narrativos. Porém, desde a Educação Infantil e em sua continuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as disciplinas podem ser mais facilmente integradas entre si e, nessa integração a imbricação com os conteúdos retomados e articulados em diferentes disciplinas, a imbricação de Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística pode ainda mais abertamente se produzir.

Escreve-se sobre o que se leu efetivamente (compreensivamente, interpretativamente, significativamente), sobre um certo conteúdo, constitutivo de um certo componente curricular. Debate-se oralmente, sobre esta escrita produzida que, por sua vez, pressupõe leituras compartilhadas. As leituras, para se darem de forma plena, dependem de análises linguísticas necessariamente, pois, conforme o gênero discursivo em questão, serão de ordem vocabular, sintática, morfológica, textual ou outras.

Em todas as disciplinas, há leitura, deveria haver produção escrita dos alunos, deveriam colocar-se questões de ordem linguística que podem constituir objeto de ensino e deveria haver a voz do aluno, nos debates, nas negociações de sentido, nas publicações que possam se dar por via oral.

Neste texto, caracterizamos e ressaltamos a importância de algumas possibilidades do entrecruzamento articulado (imbricação) dos diferentes eixos do ensino da língua escrita, considerando que esses entrecruzamentos são mais desejáveis em uma perspectiva interdisciplinar. O ensino específico da língua torna-se mais eficaz porque se imprime com maior significado, produzindo nos sujeitos discentes efeitos duradouros e que se tornam germes para desenvolver continuamente, com aprofundamentos sempre necessários que marcam as experiências de letramento.

Fortalecem-se os sujeitos, produzindo identidades mais empoderadas cognitivamente, cujo desempenho nas práticas sociais será mais atento, consciente e apto a interlocuções menos reprodutoras e automatizadas, recorrendo menos a modos de dizer já desgastados e revelando mais criativamente sua consciente relação com a linguagem, movimentando-se e movimentando a língua na qual está imerso, conseqüentemente fazendo movimentar também a sociedade expressa por esta, por deslocarem-se sujeitos de sua posição originalmente determinada.





Referências

- ABAUURRE, Maria Bernadete, FIAD, Raquel Salete; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição de escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- BUNZEN, Clecio dos Santos. Dinamicidade e eventos de letramento na sala de aula: reflexões sobre usos do caderno escolar. **Anais do V Colóquio Internacional Letramento, Cultura e Escrita**. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2014.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FIAD, Raquel Salek. Indices de la présence de l'auteur dans des textes écrits par des enfants. Marques de méta-énonciation. In: BORÉ, Catherine; CALIL, Eduardo (Orgs.). **L'école, l'écriture et la création**. Paris: Editions Academia, 2013. p. 251-268.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero De. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.
- LILLIS, Theresa. Oficina-Palestra proferida na abertura do **I Seminário Escrita Docente & Discente FE/ LEDUC/ UFRJ**, 2012.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Aprender, conhecer, raciocinar, compreender, enunciar: a argumentação nas relações de ensino. **Proposições**. Campinas, Dossiê linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula, 2007.



Compartilhando

PROJETO DE LETRAMENTO: O MASSACRE DAS LAGARTAS⁹

Adriana Ranzani (Professora da Rede Estadual de Educação de São Paulo)

Ariane Ranzani (Professora do Centro Municipal de Educação Infantil Prof. Paulo Freire de São Carlos)

Marina de Cássia Bertoncello Limoni (Professora da Rede Estadual de Educação de São Paulo)

O presente Projeto foi desenvolvido com crianças entre seis e sete anos de idade, matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Luiz Augusto de Oliveira, localizada no bairro Vila Nery, na cidade de São Carlos/SP. Foi um projeto que teve início em março de 2012, com a aversão das crianças pelas lagartas que apareciam na escola, e se estendeu até o mês de novembro, com uma exposição em que as crianças puderam apresentar todas as suas descobertas e seus registros por meio de cartazes, livros, maquetes, enfim, produções que ilustraram o passo-a-passo do Projeto e o encantamento das crianças ao longo da pesquisa.



Reprodução

Objetivos didáticos

Dentre os principais objetivos do Projeto podemos destacar: investigar, observar, registrar e compreender o processo de metamorfose das borboletas, sensibilizando as crianças para a importância do respeito aos seres vivos e da sua preservação; participar de atividades em grupos (quem e quantos fazem *o quê* e *como*); desenvolver a atenção, a observação para acompanhar e registrar a sequência dos acontecimentos (o número de dias e as etapas do processo de metamorfose); utilizar diferentes suportes textuais, bem como diversos gêneros discursivos orais e escritos, visando à apropriação do sistema de leitura e escrita pela criança; interagir por meio de atividades orais; vivenciar e conhecer diversas técnicas de representação utilizadas por artistas consagrados (por exemplo: guache, aquarela, massinha, escultura).

Caracterização da turma

O Projeto *O massacre das lagartas* foi desenvolvido com crianças entre 6 e 7 anos de idade, pertencentes às turmas dos 1º anos D e E, compostas por 28 e 31 alunos, respectivamente.

⁹O desenho apresentado foi produzido pelo aluno Luis Eduardo e foi uma das ilustrações de um dos livros produzidos pela turma: a reescrita de *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha



Experiência vivenciada

O aparecimento, na escola, de um grande número de lagartas, que andavam por carteiras, paredes, cortinas, lousas e corredores, despertou o interesse das crianças. No entanto, contrariamente a todo um discurso sobre o respeito à natureza e sua importância, o que ocorria era um verdadeiro massacre de lagartas, que eram, diariamente, pisoteadas e esmagadas, devido à aversão que as crianças e outras pessoas da escola tinham e, ainda, ao temor que despertavam, já que existem espécies que podem queimar a pele do ser humano.

Tal situação tornou-se o ponto de partida para o desenvolvimento de um Projeto de letramento com as duas turmas, possibilitando o levantamento de hipóteses das crianças, a pesquisa, o registro por meio de diversos gêneros discursivos e o trabalho com diferentes linguagens, em uma perspectiva interdisciplinar.

A *observação* foi uma das atividades fundamentais e que também possibilitou o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. A primeira observação das crianças foi sobre as lagartas que apareceram na escola e que eram pisoteadas. No entanto, quando suas hipóteses passaram a ser ouvidas, por meio de rodas de conversa, elas foram instigadas a pesquisar sobre outras lagartas que apareceram na sala de aula, mas, desta vez, trazidas pelas próprias crianças. Além disso, houve um envolvimento com pesquisadores do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da USP de São Carlos, com o objetivo de se obterem mais informações, materiais (placas de mimetismo, amostras de lagartas em vidros, lupas, microscópio) e de se aprender mais sobre as lagartas. Essa observação direta dos animais, além de despertar um grande interesse, propiciou muitas conversas entre e com as crianças.

É válido ressaltar que várias atividades ocorreram simultaneamente: algumas foram mais pontuais e realizadas diariamente, enquanto outras, dependendo do objetivo, foram realizadas apenas por duplas, trios, enfim, grupos específicos. Assim, apesar de haver etapas bem definidas, elas não seguiram uma sequência em que uma apenas foi iniciada após o término de outra, mas foram-se intercalando.

A ênfase dada à *oralidade* das crianças foi importante para a interação, para conhecer suas hipóteses e observar o desenvolvimento delas por meio daquilo que relatavam, perguntavam, observavam e daquilo em que acreditavam. Em um dos questionamentos feitos por uma das professoras, durante uma roda de conversa, a criança explicou do que era feito um casulo:

Deve ser de pauzinho, folhas e outras coisas que não sei. Acho que a aranha ajuda a lagarta a fazer, porque sozinha ela não consegue fazer não. Quando uma lagarta morre, ela seca e fica bem dura. Tem o poderzinho dela, que é para virar borboleta e passar o poder para outras.

Ouvir o que as crianças tinham a dizer, durante todo o desenvolvimento do Projeto, foi fundamental para a mediação das professoras que, a partir disso, entendiam quais caminhos deveriam seguir e como realizar a pesquisa. Assim, com o intuito de confirmar ou refutar as hipóteses das crianças e, ainda, de possibilitar o acesso a mais

informações e conhecimento, elas foram até a *biblioteca da escola* para ler e tomar emprestados livros e revistas sobre as lagartas. Elas também pesquisaram em casa, com a ajuda de familiares, textos e imagens que abordavam o assunto; utilizaram, por diversas vezes, a *sala de informática da escola*, para escrever coletivamente e-mails para os pesquisadores do CDCC, com dúvidas e solicitação de materiais, e também para buscar mais informações por meio da internet.

A disponibilidade da sala de informática e de computadores conectados à internet viabilizou o acesso à linguagem escrita, para ler e escrever e-mails coletivamente, além de buscar, geralmente em duplas, imagens de lagartas e borboletas, vídeos, textos escritos. Ao escreverem esses e-mails, um entre os vários gêneros trabalhados no Projeto, as crianças foram aprimorando seus conhecimentos sobre o sistema de escrita e leitura. A atividade de pesquisa na internet era elaborada de acordo com o conhecimento de escrita da criança: havia aquelas que já estavam alfabetizadas e conseguiam encontrar e ler textos sobre lagartas e borboletas, e outras que precisavam de uma maior mediação do professor. Assim, além da possibilidade de acesso a inúmeras imagens, as crianças também encontraram vídeos, como uma reportagem do programa “Globo Rural” e o clipe da música “Metamorfose da borboleta”, do programa infantil de bonecos da televisão brasileira, produzido e veiculado pela TV Cultura.

O projeto também possibilitou o trabalho com a escrita e a leitura de diversos *gêneros discursivos*, assim o texto escrito sempre resultava de uma necessidade de registro, de maneira que havia um propósito social no uso de cada gênero. O uso do *calendário*, por exemplo, partiu da necessidade de as crianças observarem e registrarem todo o processo de metamorfose da lagarta do maracujá, atividade que foi realizada sem dificuldades pela maioria. Já as *músicas* “Metamorfose da borboleta” e “Borboletinha” puderam ser experienciadas com movimentos do corpo, além da construção de sentidos a partir da letra da música e a marcação/identificação/leitura de palavras-chave e rimas no texto escrito, que também ocorreu com o *poema* “As borboletas”, de Vinícius de Moraes. Dentre os contos

2012
JUNHO

Ciclo de vida das Borboletas

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
X	X	X	X	X	1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

1) EM QUAL DIA DO MÊS A LAGARTA SE TRANSFORMOU EM CRISÁLIDA? 3
 2) QUANTOS DIAS A LAGARTA DEMOROU PARA ROMPER A CRISÁLIDA? 19
 3) QUE DIA DA SEMANA CAIU? domingo

Reprodução

Calendário de registro da metamorfose elaborado pelas professoras.



lidos para a turma, surgiram recontos e reescritas das narrativas *Romeu e Julieta* e *A primavera da lagarta*, de Ruth Rocha, e *O casaco de Pupa*, de Elena Ferrándiz. Com textos pertencentes a esses gêneros do discurso, foi possível planejar diversas atividades de reescrita da história, reflexões sobre ortografia, coesão, coerência, paragrafação, pontuação, uso do discurso direto e indireto, marcadores temporais e espaciais, de uma maneira que o texto foi sendo reelaborado, para tornar-se, mais tarde, um livro. A escrita e a leitura de e-mails tiveram o intuito de dialogar com os pesquisadores do CDCC-USP/São Carlos, enquanto que o preenchimento da *ficha do bicho* permitiu o registro de observações e hábitos de algumas espécies de lagartas encontradas durante o Projeto. A finalização do Projeto contou, ainda, com uma tarde de exposição para as demais turmas da escola, para a qual as crianças elaboraram o *convite* e confeccionaram *crachás* e *cartazes*.

Houve, assim, uma não fragmentação do processo de ensino e aprendizagem manifestada em atividades que envolveram diferentes componentes curriculares – Língua Portuguesa (com a oralidade, o registro, a leitura e a escrita), Matemática (sequência numérica e temporal), Ciências (as descobertas sobre a metamorfose), Arte (a confecção do borboletário) – e se tornaram mais significativas para as crianças, nesse contexto de pesquisa e registro potencializado pelo Projeto de letramento.

O trabalho com diferentes gêneros do discurso também contribuiu para a *produção de livros*, de maneira que, após a utilização de vários textos informativos sobre lagartas, por exemplo, foi possível confeccionar o *Você Sabia?* e o *Você sabia que...*, dois livros de curiosidades sobre o tema, e em cujas ilustrações foi utilizada tinta guache. Outro livro produzido foi a reescrita de *Romeu e Julieta*, cujas ilustrações foram escolhidas de maneira democrática: um trecho da história era lido e as crianças votavam no desenho que melhor caracterizava determinado momento. Para isso, seus desenhos foram escaneados e projetados em *PowerPoint*. A elaboração do *Manual do borboletário* surgiu do interesse das crianças por um texto prescritivo sobre o tema e da criação de um borboletário feito com caixas de papelão por um dos alunos. Partindo disso, pesquisamos a melhor maneira de criarmos o nosso próprio borboletário, que serviu para algumas de nossas observações em sala. Também foram produzidos outros dois livros: um sobre a metamorfose, uma obra informativa ilustrada com fotos de representações feitas com massa de modelar, e outro, um *Dicionário ilustrado* sobre algumas lagartas e borboletas. A confecção dos livros, para o registro daquilo que foi pesquisado e descoberto durante o desenvolvimento do Projeto, gerou muitas atividades em que a escrita era considerada em sua perspectiva social. Segundo Kleiman (2007, p. 5), a

situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita – um evento de letramento – não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e se mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.”



Foto 1: Cartazes com fotos e legendas sobre as várias etapas do Projeto.

Com a intenção de divulgar todo o Projeto desenvolvido com as crianças e compartilhar os conhecimentos adquiridos e produzidos, foi planejada e realizada uma exposição, organizada de forma que cada grupo de quatro ou cinco crianças ficou responsável por um trabalho específico, ou seja, apresentar as diferentes produções das duas turmas. Dessa forma, as demais turmas da escola, ao visitarem a exposição, percorreram um circuito:

1º) **CARTAZES:** o grupo explicou e teceu comentários sobre o desenvolvimento do projeto por meio de fotos com legendas dispostas nesses cartazes;

2º) **BORBOLETÁRIO:** outro grupo apresentou o borboletário e deu esclarecimentos sobre sua confecção e manutenção;

3º) **LIVROS:** as crianças leram trechos e deram explicações sobre os diferentes livros confeccionados pelas duas turmas;

4º) **MAQUETES:** a equipe explicou a metamorfose da borboleta representada em diferentes maquetes, que foram confeccionadas com o auxílio de seus familiares e amigos;

5º) **LEITURA DE NARRATIVA:** foi realizada a leitura de uma das histórias reescrita pela turma, com o uso de um microfone e do livro confeccionado;

6º) **QUIZ:** foi a última etapa do circuito em que, após ouvir, ver, observar e questionar, cada um dos visitantes escolheu um papel em uma caixinha e o grupo responsável pela exposição leu perguntas que, ao serem respondidas corretamente, resultaram em um brinde (uma borboleta ou uma lagarta de papel confeccionadas pelas crianças). Aqui, é válida uma ressalva: caso o visitante não soubesse a resposta, ele tinha direito a outras chances e à ajuda de colegas, de forma que todos ganharam um brinde após a visita.



Foto 2: Maquete da metamorfose da borboleta.





Avaliação

O trabalho com o Projeto permitiu uma participação efetiva de todos os alunos, uma vez que também foram descobertos talentos, habilidades individuais e em grupo, envolvendo leitura, escrita, artes, oralidade, dentre outras.

Considerando que o primeiro ano faz parte de um ciclo de três anos, cujo objetivo central é ler e escrever até os oito anos de idade, podemos afirmar que o Projeto O massacre das lagartas potencializou:

- a) a interação com o meio social (crianças, professores, formadores, pesquisadores, famílias e a comunidade) e com o meio cultural (livros, revistas, textos, placas de mimetismo, mostras de lagartas em vidros, lupas, microscópio, vídeos);
- b) o acesso à escrita e à leitura, por meio de diferentes suportes e gêneros textuais;
- c) o acesso e o uso de diferentes linguagens, como a escrita, a linguagem oral, a não verbal, entre outras;
- d) o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, por meio da pesquisa e do registro, de tal forma que, embora não tenhamos explicitado neste relato, diferentes componentes curriculares podem ser explorados em projetos como este, inclusive o componente da Linguagem matemática, a das Ciências, a das Artes ou a das Ciências Humanas.

Referência

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n.º 53, dez/2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: agosto de 2014.

E ERA ONÇA MESMO!: ENSINANDO-APRENDENDO A LER NA ESCOLA

Suzana Maria Brito de Medeiros (Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI – CAp/UFRN)
 Rutilene Santos de Souza (Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI – CAp/UFRN)

Este relato apresenta um recorte do trabalho – uma sequência didática – desenvolvido em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância – NEI – CAp/UFRN, instituição que atende crianças desde o Berçário (quatro meses de idade) até o 3º ano do Ensino Fundamental.

A turma, composta por 19 crianças com idades entre 6 e 7 anos de idade, das quais 10 são meninas e 9 são meninos, tem uma característica especial: todas as crianças que a integram são novatas na Instituição, ou seja, não vivenciaram a Educação Infantil em nossa escola, como é comum. É, portanto, um grupo ainda mais heterogêneo, visto que as crianças vieram de diferentes pré-escolas da cidade: da Rede Municipal, de escolas particulares de bairro e de escolas privadas tradicionais, cada uma com modos diversos de organização pedagógica do trabalho com a língua escrita.

No início do ano, verificamos que todas as crianças já escreviam seus nomes, apenas 10 conheciam e nomeavam as letras do alfabeto e, destas, 07 conseguiam ler pequenos textos.

Cientes das possibilidades iniciais de cada uma, buscamos planejar situações que propiciassem experimentação da escrita como linguagem, em que escrever e ler fossem “necessários” e “possíveis”, em atividades desafiadoras e, ao mesmo tempo, significativas para as crianças. Essa ideia nos orientou em cada projeto que desenvolvemos e, de modo específico, em cada eixo de conhecimentos próprios/necessários à alfabetização.

Antes de relatarmos as experiências vivenciadas, apresentamos, sucintamente, a modalidade organizativa do trabalho pedagógico adotada no NEI-CAp: o tema de pesquisa. Essa metodologia ancora-se nas ideias de Freire (1983) e Kramer (1989) e faz-se mediante a construção de projetos de trabalho que articulam três dimensões básicas: o conhecimento das áreas de conteúdo, o contexto sociocultural das crianças e os processos de aprendizagem, envolvendo suas experiências de vida e valores socioculturais em uma relação dialógica entre professor(a), criança e conhecimentos das diversas áreas. As atividades organizam-se em três momentos mediados pelo(a) professor(a): (1) Estudo da Realidade (ER), em que as crianças tanto expressam suas ideias iniciais sobre o tema como identificam questões; (2) Organização do Conhecimento (OC), em que buscam informações para responder às questões levantadas; e (3) Aplicação do Conhecimento (AC), em que são produzidas “sínteses” do que foi construído como resposta às questões presentes tanto na realidade local quanto na realidade mais ampla, numa perspectiva de transformação da compreensão inicial (REGO, 1997). Essas produções se fazem por meio de diferentes linguagens. Ao longo de todo o percurso, em cada momento, a linguagem oral, a leitura e a escrita são mediadoras da elaboração dos novos modos de significar a realidade, de novos sentidos sobre o mundo que nos cerca.





E a "onça", de onde surgiu?

Entre os meses de maio e junho desenvolvemos uma pesquisa sobre as onças, denominada *E era onça mesmo!*, uma referência ao livro *Caçadas de Pedrinho*, da obra de Monteiro Lobato. Esse estudo surgiu da curiosidade do grupo em identificar dois brinquedos trazidos todos os dias para a escola por uma das crianças (que apresenta Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD): eram leopardos ou onças? Além de responder à curiosidade demonstrada pela turma, também nos animou a possibilidade de inserir aquela criança no grupo de forma significativa, por meio das conversas sobre seus brinquedos de estimação.

Objetivos

Além dos objetivos relativos ao tema – as onças –, às outras linguagens e aos outros eixos de conhecimentos próprios da alfabetização (como a apropriação do sistema de escrita, a produção e a reflexão sobre textos orais e escritos), objetivamos, em relação à leitura, que cada criança conseguisse: localizar informações explícitas em textos informativos e literários sobre as onças (lidos por elas ou por nós); reconhecer globalmente palavras relacionadas ao tema de pesquisa; interpretar informações implícitas em textos lidos por elas ou por nós (respondendo a questões levantadas no grupo); desenvolver procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos, gêneros e suportes de textos (listas, poemas, textos informativos, contos, em livros e em revistas); construir expectativas, pressuposições (antecipações) dos sentidos – da forma e do conteúdo do texto –, apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte, linguagem temática, bem como sobre as imagens.

Pesquisando sobre as onças

Numa roda de conversa levantamos, oralmente, a partir de perguntas, o que o grupo já sabia/pensava sobre “onça”. À medida que iam falando, fomos escrevendo suas ideias em um grande papel previamente afixado na parede. Logo após finalizarmos a escrita, realizamos uma leitura do registro, ressaltando quem havia falado cada parte. Partimos, então, para registrar as questões que surgiram. *As onças são da família dos gatos e dos leopardos? Em que lugares do mundo existem onças? Como as onças nascem? Por que o corpo das onças é coberto com bolinhas pretas? Como as onças caçam seu alimento? Que tamanho as onças chegam a atingir na fase adulta?*

Nessa etapa, como escribas das/para as crianças, escrevemos o que elas expressaram oralmente. E enquanto íamos escrevendo, íamos questionando-as sobre o modo como algumas das palavras podem ser escritas. Sempre fazíamos a leitura, ou solicitávamos que alguma criança lesse ou tentasse ler, com nossa ajuda, acompanhando com o dedo a palavra escrita no painel. Nesses momentos,

chamamos sua atenção para as letras iniciais, para a relação letra-som e também as instigamos a “descobrir” qual palavra estava escrita a partir do que sabiam sobre o assunto tratado, bem como da letra inicial.

Definidas as questões que desejávamos/precisávamos responder, combinamos uma ida à biblioteca da escola a fim de buscar, nos livros lá existentes, informações disponíveis. Mas, antes de irmos, conversamos com a bibliotecária responsável e, juntas, selecionamos o material apropriado para a atividade, levando em consideração o conteúdo das questões e as hipóteses de escrita na qual as crianças se encontravam. Por exemplo: para as crianças que não liam convencionalmente, mas que já conheciam o valor sonoro convencional das letras, selecionamos páginas de livros com imagens que evidenciavam informações mais específicas, como o comprimento e o peso de uma onça adulta, ou, ainda, o modo como as onças caçam. Com nossa ajuda, e auxiliadas pelas imagens, bem como pelo que já sabiam, as crianças poderiam experimentar ler, sem ainda o fazerem convencionalmente, e com um objetivo significativo para elas.

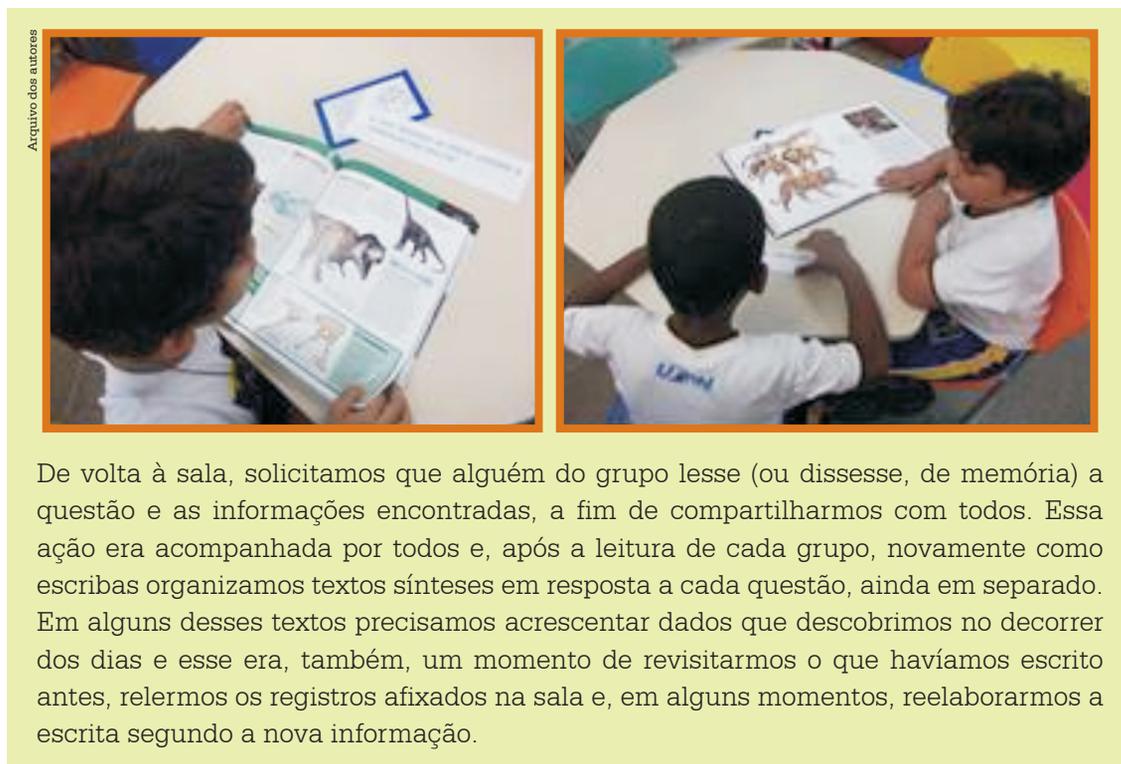
No dia combinado, ainda na roda, lemos, no coletivo, as questões levantadas anteriormente e, em seguida, formamos grupos de até três crianças, de acordo com o interesse, as possibilidades e características de cada uma, entregando-lhes a questão escolhida. Na biblioteca, pedimos que explorassem materiais de leitura, como enciclopédias, revistas e livros (já organizados nas mesas pela bibliotecária), com o objetivo de que folhassem, interpretassem ilustrações e/ou lessem palavras que contivessem informações que as ajudassem a responder a questão trazida e marcassem a página com a(s) tira(s) de papel recebida(s). De mesa em mesa líamos, junto com cada grupo, o título do texto e comentávamos sobre o que as imagens revelavam, utilizando-as como um recurso auxiliar para que pudessem antecipar ou inferir o que estaria escrito no texto, propondo que buscassem também onde estaria escrito algo no texto sobre a questão, a fim de que lançassem mão da disposição gráfica do texto, dos índices qualitativos, das letras que conheciam e seu valor sonoro convencional, colocando em jogo tudo o que sabiam sobre o sistema de escrita para descobrir o que estaria escrito, mediante procedimentos de decifração – decodificação e reconhecimento global de palavras.

Durante a leitura exploratória fizemos, como sempre, algumas intervenções nas mesas, mesmo naquelas em que as crianças já liam convencionalmente, com variadas indagações. *Por que achavam que naquela página poderia haver informações sobre a “família” das onças? Como fizeram para encontrar essas informações? Pelas imagens? Pela escrita? O que poderiam selecionar do texto para responder à questão?* Quando considerávamos que a resposta dada por um grupo poderia ajudar – dar pistas – para outros grupos, anunciávamos para todos a solução encontrada. Por exemplo: Quando perguntamos para um grupo como fizeram para





encontrar a resposta para sua questão, disseram que primeiro buscaram a palavra “onça” no texto, depois foram procurar a palavra “metros”, porque a questão era sobre o comprimento das onças.



De volta à sala, solicitamos que alguém do grupo lesse (ou dissesse, de memória) a questão e as informações encontradas, a fim de compartilharmos com todos. Essa ação era acompanhada por todos e, após a leitura de cada grupo, novamente como escribas organizamos textos sínteses em resposta a cada questão, ainda em separado. Em alguns desses textos precisamos acrescentar dados que descobrimos no decorrer dos dias e esse era, também, um momento de revisitarmos o que havíamos escrito antes, relermos os registros afixados na sala e, em alguns momentos, reelaborarmos a escrita segundo a nova informação.

Consideramos esses momentos privilegiados para que as crianças, além de procedimentos próprios à produção textual, refletissem acerca da linguagem escrita e aprendessem mais sobre o processo de escrita: um texto não nasce de uma só vez; ele é regado das reflexões (em um dado tempo) daquele(s) que o escreve(m). São também excelentes oportunidades para a professora focar a discussão em aspectos formais e discursivos, como segmentação, repetição de palavras, falta de clareza do texto. Partimos, em seguida, para a construção de um texto coletivo que expressasse o que foi aprendido.

Os textos coletivos podem propiciar a produção de sínteses das ideias elaboradas em um momento/atividade, como também em todo o projeto, envolvendo tanto o que foi aprendido como as principais vivências, as respostas às questões, a sequência das atividades, reafirmando os conhecimentos significativos para o grupo construídos ao longo da pesquisa sobre o tema. Em sua construção, todas as crianças participam oralmente, propondo ideias para a sua composição e, à medida que se vão expressando, retomamos o que já foi escrito, (re)lendo, apontando palavras, frases, sistematizando o que vai sendo acordado por todos.

Dessa forma, apresentamos e construímos, junto às crianças, a textualidade característica da língua escrita, perguntado e indagando acerca de diferentes aspectos a ela relacionados. *Como escrevemos essa palavra? Qual a melhor forma de escrever essa ideia? Será que podemos escrever do jeito que falamos? O que podemos*

colocar agora para a ideia não ficar solta? Será que quem irá ler nosso texto entenderá se não colocarmos um ponto final? Como podemos iniciar o parágrafo? Acreditamos que essas intervenções vão dando o mote para que as crianças possam perceber, mediante a leitura, que na organização de um texto escrito é preciso esclarecer melhor o que queremos dizer, pois o leitor está afastado de quem o escreveu.

Finalizado o texto coletivo, nós o dividimos em partes (parágrafos) entre os grupos, a fim de que tentassem ler o que estava escrito e decidissem como ilustrá-las para a composição de um painel. Cada grupo, mediante a leitura de seu trecho (com nossa mediação), produziu sua ilustração:

Arquivo dos autores



De volta à roda, reorganizamos o texto na sequência (o que gerou uma discussão bem interessante acerca da coesão): cada grupo lia seu parágrafo, colocava na ordem e, em seguida, recortávamos sua ilustração para compor o seguinte texto coletivo:

Reprodução

E ERA ONÇA MESMO!

AS ONÇAS SÃO DA FAMÍLIA DOS **FELINOS**, ASSIM COMO OS TIGRES, LEÕES E LEOPARDOS. ESSES ANIMAIS SÃO CONSIDERADOS **GRANDES FELINOS** POR CAUSA DO **ESTURRO**, UM SOM GRAVE E FORTE QUE EMITEM PORQUE ELAS TÊM UM OSSO CHAMADO **HIÓIDE** NA GARGANTA.

AS ONÇAS DEMORAM APROXIMADAMENTE **CEM DIAS** PARA NASCEREM. OS FILHOTES NASCEM COM OS OLHOS FECHADOS E SÓ ABREM APÓS DUAS SEMANAS DO NASCIMENTO. DENTRO DA BARRIGA DA MÃE SE ALIMENTAM PELO **CORDÃO UMBILICAL** E QUANDO NASCEM MAMAM NO PEITO DA MÃE ATÉ MAIS OU MENOS **CINCO MESES**, POR ISSO, SÃO CHAMADOS **MAMÍFEROS**.

OS FILHOTES NASCEM COM O PÉLO ESCURO, QUE COM O TEMPO VAI CLAREANDO APARECENDO ASSIM **AS ROSETAS**, QUE SÃO MANCHAS ESCURAS COM UM PONTO PRETO NO MEIO. AS ROSETAS SÃO A IDENTIDADE DAS ONÇAS, ASSIM COMO, AS NOSSAS DIGITAIS.

PARA CAÇAREM, ELAS SE AGACHAM E SE ESCONDEM ESPERANDO A PRESA, DEPOIS CORREM CONTRA O VENTO E PULAM NO DORSO DA PRESA, ALCANÇANDO A COLUNA VERTEBRAL. AS SUAS PATAS SÃO COMO ALMOFADAS, E OS SEUS OLHOS TEM **VISÃO BINOCULAR**, PODENDO VER NO ESCURO E EM TRÊS DIMENSÕES. NA FASE ADULTA, AS ONÇAS PODEM ATINGIR ATÉ DOIS METROS DE COMPRIMENTO E OITENTA CENTÍMETROS DE ALTURA.

EXISTEM ONÇAS NA **AMÉRICA CENTRAL** E NA **AMÉRICA DO SUL**. NO BRASIL, LOCALIZADO NA AMÉRICA DO SUL, AINDA ENCONTRAM-SE ONÇAS NO: **PANTANAL, CERRADO, CAATINGA, FLORESTA AMAZÔNICA E FLORESTA ATLÂNTICA**, MAS ELAS CONTINUAM NO GRUPO DOS ANIMAIS EM PERIGO.

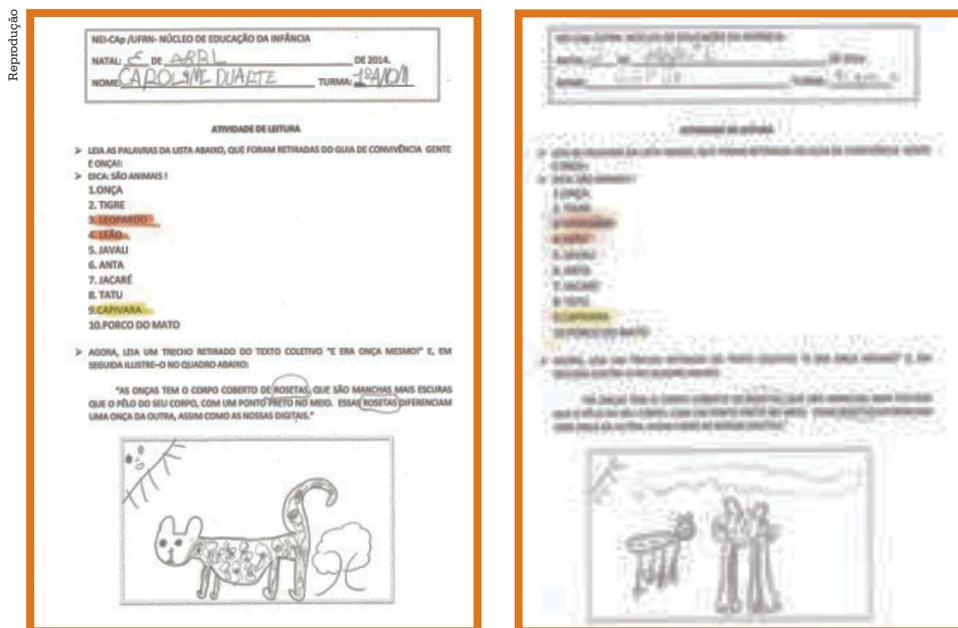
PRECISAMOS SALVAR AS ONÇAS PORQUE ELAS SÃO SERES VIVOS IMPORTANTES QUE DÃO EQUILÍBRIO AO MEIO AMBIENTE, SÃO BONITAS E TRAZEM OS TURISTAS PARA O BRASIL.

TEXTO COLETIVO – 1º ANO M



Outra atividade proposta foi a leitura de uma lista de nomes de animais que passamos a conhecer ao longo da pesquisa. Solicitamos que lessem o primeiro nome da lista (onça) e fornecemos a pista: as outras palavras eram nomes de animais dos quais as onças se alimentam.

Pedimos, ainda, que as crianças tentassem ler e pintassem de cores diferentes (amarelo ou laranja) palavras que fomos ditando, com o objetivo de desenvolverem procedimentos de decodificação e reconhecimento global de palavras. Por exemplo: o nome de um animal que começava com o som CA ou LE:



Durante a realização da atividade caminhamos, como de costume, pelas mesas, indagando sobre o que cada criança fez para “ler” determinada palavra, ou, quando alguma demonstrava insegurança, perguntávamos o que deveríamos fazer para buscar o nome de um animal naquela lista, mediante a pista dada na atividade, ou pedíamos que se lembrasse dos animais que são considerados presas das onças, ora repetindo o som inicial da palavra, ora nos remetendo a sons iniciais iguais aos nomes dos colegas (CAPIVARA com o nome de CAROLINE, por exemplo). Enfim, fazíamos com que ativassem o conhecimento que já possuíam acerca daquelas palavras e suas unidades sonoras, das letras que representam esses sons, bem como sobre o conteúdo do texto.

Com algumas crianças foi preciso sentar junto e, por exemplo, cobrir a palavra inteira, mostrando cada sílaba que a compunha e a ser lida. Percebemos que, para essas crianças, a estratégia foi positiva, pois as tranquilizou, talvez porque não se perdiam no todo, focavam em uma parte de cada vez e, ao final, retornavam e davam-se conta do significado do que leram, com as pistas de sentido fornecidas. Essa estratégia foi sendo incorporada por elas (era comum vê-las com o dedo cobrindo algumas palavras das páginas dos livros de literatura, dos enunciados das atividades,

tal qual fizéramos com elas) e, depois, gradativamente, foi sendo abandonada, à medida que iam conseguindo decodificar cada parte dentro do todo.

Ao longo dessa sequência observamos a participação cada vez mais ativa das crianças nas atividades que envolviam leitura:

- como objeto de aprendizagem: *que som tem essa letra?; como posso ler essa palavra?; que palavras você conhece com esse mesmo som?; como você fez para ler essa palavra?;*
- como instrumento de aprendizagem: busca, em livros e outros suportes textuais, de informação para responder a questões da pesquisa, para construir o texto coletivo;
- como, sobretudo, fonte de prazer nas rodas da história, sem demanda específica pós-leitura, em que cada uma escolhe o que quer ler e lê em seu ritmo, segundo seu interesse, necessidade e possibilidade.

Além da ampliação do repertório sobre as onças – características, habitat, alimentação e relação com o homem – percebemos que as crianças avançaram, cada uma em seu nível, em relação ao conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita e à apropriação da leitura e da escrita convencionais. Ao longo da sequência de atividades, principalmente nos momentos coletivos, em que as crianças eram provocadas a se lançarem como leitoras, o grupo saiu do lugar de *espectador silencioso* e foi, gradativamente, desenvolvendo um *comportamento leitor*.

Referências

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recortes e relatos**: a criança de dois e três anos no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.





APRENDIZADO DA LEITURA: O QUE E COMO ENSINAR? PRÁTICAS QUE PROPICIAM O AVANÇO DAS CRIANÇAS

Denise Maria de Carvalho Lopes (Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

João tem seis anos e está no 1º ano. Era o mês de junho e sua turma estava fazendo uma “pesquisa” sobre os festejos juninos e preparando a festa da escola. Certo dia, durante uma conversa sobre comidas típicas do São João, sua professora escreveu no quadro os nomes de comidas que as crianças iam falando. João saiu da roda e foi ao banheiro. Ao voltar à sala, parou e começou a olhar no quadro as palavras já escritas pela professora. De repente, apontou as palavras e exclamou: *Professora, eu sei o que tá escrito ali! Olhe: miiiiilho – milho!, paaamo-nha – pamonha!, piiipooo-ca!!! Eu sei ler!”*

Esse pequeno relato feito, de modo entusiasmado, pela professora de João, nos mostra um flagrante de seu percurso de apropriação da leitura. Esse instante, que parece mágico, na verdade nada tem de instantâneo, de imediato; não se fez de uma hora para outra, nem se produziu individualmente. Ao contrário, é um momento no curso de um processo que envolve aprendizagens diversas, mais amplas e mais específicas, que requerem interações e mediações intencionais e sistemáticas, cuja responsabilidade é, em nossa sociedade, primordialmente da escola.

O menino João, embora ainda tenha muito que conquistar em sua formação como leitor, deu um salto importante nesse processo. O que ele precisou aprender para chegar a essa descoberta? O que ainda precisa aprender? Como esses conhecimentos e habilidades podem ser ensinados na escola? Que condições precisam ser criadas para isso?

Responder a essas questões é, ainda, um desafio para muitos professores, mas é imprescindível, se pensarmos que milhares de crianças de nosso país não aprenderam a ler, mesmo frequentando nossas escolas por um, dois, três ou mais anos, como atestam os resultados das avaliações mais recentes. Sendo a aprendizagem da leitura, assim como a da produção de textos escritos, um direito de toda criança, pois é fundamental à vida em sociedade, os profissionais que atuam na escola precisam envolver-se na discussão e reflexão sobre o que e como ensinar para que cada criança se torne capaz de ler textos escritos com objetivos, extensões e estruturas diversos e em distintos portadores e contextos.

Essa discussão envolve, por sua vez, aspectos teóricos e práticos, pois é preciso “unir teoria e prática no campo do ensino, isto é, orientar uma prática fundamentada teoricamente e, ao mesmo tempo, fazer uma reflexão teórica sobre a prática”, como nos apontam Colomer e Camps (2002, p. 5). Portanto, a compreensão sobre o que é ler e como se processa a leitura e, mais ainda, sobre como se dá seu aprendizado constitui a base para planejar e desenvolver ações de ensino que possibilitem avanços das crianças no desenvolvimento de capacidades pertinentes ao ato de ler.

O que é ler? Como se processa a leitura?

A leitura e seu aprendizado, assim como a língua escrita como um todo, têm sido, nas últimas décadas, objetos de estudos em diversos campos científicos, tais como a Psicologia, com suas teorizações sobre aprendizagem e ensino; a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Antropologia e a Antropolinguística, com suas produções sobre língua, linguagem e seu aprendizado, entre outras. O conhecimento proveniente desses estudos nos proporciona compreender que a produção da língua, da linguagem, bem como seu aprendizado, são processos intimamente vinculados às práticas sociais, às interações entre as pessoas e às situações de uso real, em contextos que são históricos e culturais, que estão sempre em mudança e são produzidos pelos homens nas suas relações uns com os outros e com o mundo.

Transitando entre esses campos do saber, os estudos específicos sobre leitura avançaram de uma visão em que se privilegiava a habilidade mecânica de associações entre letras e sons, muitas vezes sem compreensão, para uma forma de concebê-la como ato de processamento de informações mais amplas, como atividade de elaboração de significados e sentidos a partir de textos escritos, com finalidades diversas que interferem nos modos de ler: para desfrutar, para aprender, para lembrar, para se informar. (Ícone 1: No texto 3 deste Caderno, a formação de leitores no Ciclo de Alfabetização é tema de discussão)

Esse modelo de compreensão da leitura, identificado por Solé (2003) como interativo, considera que o ato de ler realiza-se mediante uma interação entre o leitor e o texto em que, ao mesmo tempo em que o leitor, com seus objetivos e conhecimentos, age sobre o texto, transformando as informações que este lhe possibilita, o texto, com sua finalidade, sua estrutura, sua organização gráfica, seu suporte, age sobre o leitor, suscitando que este o decifre e o compreenda. Desse modo, segundo a autora, nesse jogo de ações entre leitor e texto, são processadas informações diversas (Solé, 2003, p. 24) – “semânticas, sintáticas, grafofônicas” – que se integram e possibilitam uma interpretação do texto por cada leitor.

Assim, ler um texto escrito envolve/requer conhecimentos sobre as funções e finalidades sociais dos textos escritos, sobre suas formas e espaços de materialização, sobre sua organização gráfica, sobre os gêneros textuais diversos que circulam em diferentes meios socioculturais. Na atualidade, por exemplo, além dos textos impressos em papel, paredes, placas etc., temos uma infinidade de textos escritos em telas de TV, de computador e de telefones móveis, ou *smartphones*, todos com funções, finalidades e modos de organização diferentes, que suscitam, por sua vez, jeitos diferenciados de agir, habilidades próprias que vão sendo aprendidas e desenvolvidas à medida que vão sendo experimentadas, em situações de uso.

Ao mesmo tempo, ler também implica conhecimentos sobre as relações grafofônicas, ou seja, o reconhecimento das letras como representações gráficas dos fonemas enquanto unidades de som que compõem a pauta sonora das palavras e sua conversão. Esses conhecimentos possibilitam a decifração das palavras,





tanto por meio de sua decodificação – conversão de unidades gráficas em unidades sonoras – como por meio do reconhecimento global de palavras – conversão direta de sua composição gráfica em significado, por meio de seu reconhecimento em função de uma relação de familiaridade. Como afirmam Brandão e Leal (2005), os procedimentos que possibilitam a decifração têm por base a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, visto que para conseguir ler um texto, no sentido de compreendê-lo, é preciso, também, decifrá-lo.

Além de conhecimentos (conceitos, procedimentos, habilidades) e atitudes (sentimentos, interesses, valores) relativos aos textos escritos, às suas funções, finalidades e modos de organização, como também próprios à decodificação, a leitura de um texto escrito ainda demanda procedimentos mentais que propiciam sua compreensão, juntamente à sua decifração. Esses procedimentos envolvem, entre outros, a localização de informações explícitas e implícitas, por meio de relações entre os componentes do próprio texto, o contexto e outros textos. Assim, o que o leitor faz que lhe possibilita ler e compreender um texto consiste em, além de buscar decifrá-lo, levantar e confirmar hipóteses sobre seu conteúdo, fazendo antecipações, inferências, seleção e verificação de sentidos construídos ao longo da leitura.

Esses procedimentos, identificados por Solé (2003) como estratégias de leitura, realizam-se, por sua vez, com base tanto nas informações constantes no próprio texto como também no que o leitor já conhece previamente, o que já sabe sobre o tipo-gênero de texto, sua finalidade, sua organização, seu autor, sobre a linguagem e sobre o assunto de que trata e, ainda, sobre os procedimentos pelos quais se consegue ler e compreender. Não são, portanto, habilidades meramente mecânicas que possam ser treinadas, mas ações mentais que envolvem também conceitos sobre o que é ler, o que se lê, para que se lê, onde, quando e como se lê, bem como disposições sobre a leitura, sua função e importância como prática sociocultural e individual.

Essas ideias, construídas por meio de pesquisas, podem e precisam ser consideradas na organização da prática pedagógica que visa ao ensino e aprendizado da leitura, pois nos informam sobre o que é preciso aprender e ensinar.

Mas, como se aprende e se desenvolve, em cada um de nós, esses conhecimentos e atitudes?

Como se aprende – e se pode ensinar – a ler?

Como afirma Solé (2003, p. 25), “quando discutimos a maneira como devemos ensinar a ler, estamos discutindo [...] como aprendemos, como funcionamos intelectualmente, como podemos ajudar esse funcionamento”.

A partir das teorizações da Psicologia de cunho sociointeracionista, mais precisamente das proposições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky (1998), podemos compreender que as aprendizagens se desenvolvem por meio

de interações entre os aprendizes e os objetos de conhecimento – as práticas da cultura a serem aprendidas –, sendo essas interações mediadas pelos outros do meio sociocultural e pela linguagem. Desse modo, a aprendizagem não é devida, exclusivamente, nem ao aprendiz, nem ao objeto de conhecimento, nem aos outros mediadores, mas aos modos como se processam as relações entre eles, como as práticas culturais são vivenciadas, valorizadas pelas pessoas e compartilhadas com os que ainda não as dominam, mas delas participam por meio da (inter)mediação dos outros e, mediante essas participações, vão construindo significações próprias sobre elas. Desse modo, o meio sociocultural produz as condições em que os iniciantes-aprendizes vão se apropriando, ao seu modo, das práticas vigentes.

No caso da língua escrita, e da leitura em especial, considerando que em muitos contextos de vida das crianças a leitura não é vivenciada de modo mais intenso por todas as pessoas, e que sua aprendizagem envolve muitas e complexas facetas, essas relações entre os aprendizes e a leitura são, em muito, criadas pelos modos como a ensinamos na escola. Assim, embora a atividade mental do aprendiz com o conhecimento seja sempre de reconstrução, de transformação, mesmo essas possibilidades de reconstruir, de recriar, são produzidas nas relações de mediação, não dependem somente do aluno.

A partir dessas proposições teóricas, compreende-se que se aprende a ler interagindo, em situações de mediação, com intervenções intencionais e sistemáticas com a leitura enquanto prática social, realizando-a com finalidades reais em contextos diversos, com objetivos, materiais e gêneros textuais diferentes. Aprende-se a ler experimentando ler, ajudado por outras pessoas e, nessas experimentações, compreendendo, por meio de intervenções adequadas, o que os signos gráficos representam, como se faz para ler.

É verdade que boa parte das ideias descritas sobre o que é ler, o que se lê e para que se lê já se encontra presente na organização das atividades curriculares em muitas escolas, sendo já quase comum a presença, em salas de aula, tanto de portadores de textos mais diversificados, como livros de textos literários e informativos, revistas, histórias em quadrinhos e outros nos chamados “cantinhos de leitura”, assim como da leitura, por professores e crianças, de textos autênticos e mais diversificados no cotidiano. Mas, ainda há muito que caminhar e fazer com relação aos modos como as crianças aprendizes são postas em relação com esses textos, de modo que possam interagir com a leitura na tríplice dimensão proposta por Solé (2003): como objeto em si mesmo, para aprender como se lê; como instrumento de conhecimento, aprendendo a ler para aprender, para buscar informações e tirar conclusões sobre elas; e, finalmente, como possibilidade de desfrute, de deleite de produções culturais, de desenvolvimento do valor e do gosto pela leitura.

Essa compreensão evidencia a necessidade de conceber a leitura, seu aprendizado e seu ensino como questões do currículo, que precisam ser pensadas e organizadas na forma de objetivos, conteúdos e atividades pedagógicos, assim como em termos de tempos, espaços e materiais didáticos, tal como ressaltam Solé (2003), Brandão e





Leal (2005) e Albuquerque (2012). Para isso, essas questões precisam fazer parte da formação permanente dos professores e demais profissionais que atuam na escola e se envolvem com a aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, os programas de formação de professores alfabetizadores desenvolvidos e em desenvolvimento, tais como o PROFA (BRASIL, 2001), Pró-Letramento (BRASIL, 2008) e, atualmente, o PNAIC (BRASIL, 2012) em seu eixo específico de Formação Docente, têm buscado enfatizar o ensino e o aprendizado da leitura, ainda que com perspectivas diferentes, tanto em relação à leitura e seu aprendizado como em relação ao próprio processo de formação.

Nos documentos do Pró-Letramento e do PNAIC já se observa um avanço considerável na descrição dos aspectos envolvidos na leitura que precisam converter-se em conteúdos e atividades de ensino e aprendizagem. Identificados nos textos do Pró-Letramento como “Capacidades Linguísticas da Alfabetização – capacidades, conhecimentos e atitudes” (BRASIL, 2008, p. 14) e nos documentos do PNAIC como “Direitos de Aprendizagem” (BRASIL, 2012), esses aspectos são descritos de forma específica, fornecendo aos professores referências para refletir, identificar e planejar ações mais precisas para o ensino da leitura na perspectiva de propiciar avanços efetivos em relação aos conhecimentos – conceitos, procedimentos, habilidades – valores e disposições necessários ao domínio da leitura como prática de compreensão e produção de sentidos. Nos relatos de prática expostos nesta seção e que comentamos a seguir é possível identificar as possibilidades de contribuição dessas indicações para a prática pedagógica.

No relato de Adriana Ranzani, Ariane Ranzani e Marina de Cássia Bertoncetto Limoni, da Escola Estadual Professor Luiz Augusto de Oliveira, em São Carlos – SP, intitulado “O massacre da lagarta”, as educadoras narram situações em que as crianças puderam interagir com diferentes textos – verbais e não verbais – em diferentes suportes, e vivenciar atos de leitura em situações em que tal interação era necessária, e não apenas um exercício escolar formal e sem significado para suas vidas. Nos momentos em que foram à biblioteca para pesquisar sobre as lagartas, ou na sala de informática, ou na exposição dos resultados da pesquisa, puderam, com ajuda das professoras ou de forma mais autônoma (no caso das crianças que já sabiam ler), ler e compreender/interpretar imagens e textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes suportes – em livros, revistas e na tela do computador, em cartazes, em legendas –, assim como apreender assuntos tratados em textos de diferentes gêneros e temáticas, o que evidencia a experimentação da leitura como “instrumento de conhecimento”, tal como proposto por Solé (2003).

Podemos ressaltar também, no relato, a possibilidade dada às crianças de interagirem com textos diversos lidos por outras pessoas ou por elas próprias. Dessa forma, puderam reconhecer suas finalidades, identificar suas características e, de modo especial, deleitar-se com a leitura, como é descrito no relato, de letras de música, de poemas e contos, vivenciando a leitura como fruição, como experiência estética, fundamental ao seu domínio e valorização.

Finalmente, podemos ainda observar a vivência da leitura como objeto de conhecimento em si, em situações em que o ler o texto – por exemplo, a letra da música e os poemas, com a identificação de palavras – tinha o objetivo de propiciar às crianças que ainda não haviam se apropriado das relações entre o escrito e o oral, bem como ainda não haviam desenvolvido habilidades de decifração, a possibilidade de, com a ajuda das professoras, fazer o reconhecimento global de palavras mais familiares, estabelecer relações de decodificação, de conversão do escrito em oral que, embora não sejam suficientes à leitura como compreensão, são imprescindíveis ao alcance da leitura autônoma.

No relato de Suzana Maria Brito de Medeiros e Rutilene Santos de Souza, professoras do NEI-CAp/UFRN, intitulado “E era onça mesmo!”, podemos verificar que a prática desenvolvida pelas professoras orienta-se por uma definição clara e precisa dos objetivos a serem alcançados, bem como dos conteúdos – conceitos, procedimentos, habilidades, sentimentos, valores – que desejam que as crianças aprendam, para pensarem nas atividades a serem desenvolvidas, na sua distribuição no tempo diário e na organização dos espaços da sala e dos materiais que irão utilizar.

Com foco na leitura, as atividades relatadas expressam a criação de situações em que as crianças podem interagir, mediadas de modo intencional pelas professoras, com textos escritos com finalidades, gêneros e suportes diversos, em que podem ler e interpretar textos verbais e não verbais, ainda que lidos pelas professoras, com a finalidade de aprender sobre assuntos diversos, no caso, sobre as onças e suas peculiaridades, vivenciando a leitura como meio para aprender.

Na sequência de atividades relatadas também se evidenciam as possibilidades dadas às crianças de experimentarem o estabelecimento de relações dentro do próprio texto, quando, na busca de informações em livros na biblioteca, as professoras ajudam cada grupo a encontrar as informações nos textos escritos, segundo suas possibilidades, fornecendo pistas, fazendo perguntas mais simples e mais elaboradas, de modo a conduzir a ação das crianças com o texto escrito, pois a interação que elas vivenciam com os textos, com os livros, não se faz de imediato: é preciso orientar as crianças acerca de como se faz para ler, como podem encontrar e processar as informações.

Podemos também perceber a preocupação das professoras com a aprendizagem de procedimentos mais básicos de leitura para as crianças que ainda não dominam a decifração, ou mesmo não se apropriaram da base alfabética, ajudando-as a prestarem atenção nos sons das palavras e os relacionarem às letras, a identificarem, em atividades com palavras escritas, aquelas que mais se destacam no tema em estudo, tanto por meio do reconhecimento global como de decodificação, orientando-as a fazerem as relações letra-som, bem como a fazerem antecipações sobre o conteúdo do





texto, por meio das pistas que lhes são fornecidas. Esses procedimentos são cruciais para os aprendizes que estão se iniciando na leitura e precisam ser cuidadosamente planejados e desenvolvidos, bem como acompanhados junto a cada criança até que alcancem autonomia e ganhem fluência no processo leitor.

Por fim, podemos considerar que as práticas aqui comentadas não são modelos a serem copiados, pois se originaram em contextos bem particulares, emergindo das vivências dos grupos pelos quais foram desenvolvidas. Mas podem ser tomadas como referências para a discussão e reflexão sobre modos possíveis e necessários de ensinar a leitura, articulando-a a outros componentes curriculares e à vida das crianças de modo significativo, promovendo sua exploração e apropriação como objeto de conhecimento, como meio de obtenção de conhecimento e, ainda, como experiência prazerosa, em situações em que as crianças são tratadas como sujeitos capazes de pensar, de dizer, de participar, de aprender e de se divertir enquanto aprende, e os(as) professores(as) como profissionais que assumem sua função primordial de mediar aprendizagens.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01. Unidade 01. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 27-44.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem**. Fascículo 1. Capacidades Linguísticas: alfabetização e letramento. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01. Unidade 01. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC/SEB, 2012.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32, n° 53, dez./2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: agosto de 2014.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão da leitura: a língua como procedimento**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 17-32.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





Para Aprender Mais

Sugestões de Leituras

- 1) KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.

Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf.

De forma didática, a autora fornece diversos exemplos práticos para que se entendam os conceitos fundamentais de letramento, de práticas de letramento e de eventos de letramento. A autora mostra de que forma estamos constantemente inseridos em diferentes eventos de letramento e destaca a forma específica de trabalho com a escrita no contexto escolar. Embora o principal foco do texto sejam as práticas de letramento, ou seja, práticas que envolvem a modalidade escrita, a autora detém-se, também, na definição do contínuo dos gêneros do discurso que inclui práticas orais e escritas de linguagem.

- 2) CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** EdUFMT; Central de Texto. Cuiabá, 2008.

Com indagações relacionadas ao processo de escrita e às habilidades comunicativas/discursivas das crianças, a pesquisa, realizada em uma escola pública de Rondonópolis-MT, levou a autora a constatar em crianças de 10 anos não apenas habilidades de produção textual-discursiva, mas, sobretudo, habilidades de meta-reflexão sobre esse fazer. Considerando as crianças como sujeitos que realizam análises metalinguísticas e elaboram concepções próprias, a autora desvela um conjunto de saberes e de saber-fazer que caracteriza a *dimensão reflexiva do ato de escrever*.

- 3) ARAUJO, Liane Castro de. **Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será, textos da tradição oral na alfabetização**. Salvador: Edufba, 2011. Disponível em: Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será, textos da tradição oral na alfabetização.

<http://pt.slideshare.net/Licaraujo/textos-da-tradio-oral-na-alfabetização>.

O livro discute e enfatiza a propriedade do repertório de textos da tradição oral para alfabetizar letrando, visto que se constituem em textos genuínos que circulam socialmente na modalidade oral, e como textos privilegiados para a reflexão sobre o sistema de notação da língua, sobre unidades fonológicas diversas, bem como para o ajuste do oral que se sabe de cor ao escrito. Várias práticas alfabetizadoras são abordadas, visando à aprendizagem da escrita via oralidade, via gêneros orais como parlendas, trava-línguas, quadrinhas, cantigas, provérbios, adivinhas, via brincadeiras com a linguagem. Os gêneros são também abordados quanto a suas características, enfatizando-se a necessidade de não se perder de vista sua função lúdica, seu caráter oral e seu papel na cultura lúdica, quando tomados como fonte de aprendizagens linguísticas.

- 4) LEAL, Telma F, RODRIGUES, Siane G.C. A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte : Autêntica, 2012, v.1.

Esta obra é composta por 9 capítulos, que tratam sobre diferentes aspectos do ensino da Língua Portuguesa, com foco central no trabalho com linguagem oral e suas múltiplas relações com a escrita. No livro, busca-se evidenciar que a fala é uma modalidade complexa (em comparação com a escrita), regida por regras e que pode se constituir em objeto de ensino autônomo na escola. Defende-se a tese de que existem diferentes modos de falar, próprios das diferentes esferas sociais de interação, e que os modos de aprender também são diferentes. Os dois primeiros capítulos abordam o tratamento do tema em documentos oficiais que orientam tal ensino. Nos capítulos seguintes, são abordados alguns gêneros orais, refletindo sobre experiências ou sugestões didáticas relativas ao trabalho no eixo da oralidade e suas relações com a escrita: debate, entrevista, notícia radiofônica, lenda, exposição oral. Enfim, os autores trazem reflexões importantes para se pensar sobre o planejamento do ensino no Ensino Fundamental.





Sugestões de Vídeos

Salto para o Futuro: Série Ciclo de Alfabetização – vol. 1 e 2. TV Escola – Secretaria de Educação a Distância, 2013.

A série *Ciclo de Alfabetização* aborda diferentes facetas do processo de alfabetização, por meio de cenas de sala de aula, depoimentos de professores, alunos e especialistas que estudam os assuntos discutidos. São oito programas: *O currículo no ciclo de alfabetização*; *Planejamento no ciclo de alfabetização*; *Ambiente formativo no ciclo de alfabetização*; *Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita*; *Literatura e outros gêneros textuais no ciclo de alfabetização*; *Projetos didáticos no ciclo de alfabetização*; *Gestão para inclusão no ciclo de alfabetização*; *Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização*. Em cada um, aspectos diferentes desse complexo tema são abordados, favorecendo reflexões importantes para se pensar o cotidiano escolar.

Portal CEEL

[<http://www.portalceel.com.br/principal/>](http://www.portalceel.com.br/principal/)

No Portal do CEEL, são disponibilizados materiais diversificados sobre alfabetização, ensino da Língua Portuguesa, dentre outros temas da área de Educação. Livros gratuitamente disponibilizados, vídeos, revista, notícias podem ser acessados por professores e outros educadores interessados. Dentre os vídeos produzidos nesse Centro, podem ser destacados alguns que tratam de questões de grande interesse de professores alfabetizadores, como *Alfabetização e letramento*; *Leitura e produção de textos na alfabetização*; *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*; *Produção de textos na escola*; *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Para cada um desses temas, há um livro que também pode ser acessado para aprofundamento das discussões.

Portal CEALE

[<http://www.ceale.fae.ufmg.br/>](http://www.ceale.fae.ufmg.br/)

O CEALE disponibiliza, no seu portal, o jornal *Letra A*, a coleção *Instrumentos da alfabetização*, além de slides e outros materiais que contribuem com as atividades de reflexão dos professores. No jornal, muitos depoimentos de professores e pesquisadores sobre temas de interesse dos docentes, assim como reportagens, entrevistas, notícias dinamizam e diversificam as fontes de conhecimentos que podem ser utilizadas nos processos de formação continuada.



Materiais didáticos para uso em sala de aula

TV Escola: Chico na ilha dos Jurubebas.

Disponível em: [<http://tvescola.org.br/jurubebas/>](http://tvescola.org.br/jurubebas/)

Chico na ilha dos Jurubebas é uma série da TV Escola. Foi desenvolvida para auxiliar no processo de alfabetização de crianças. São 13 episódios que apresentam conteúdos de Língua Portuguesa de forma lúdica para as crianças. São também disponibilizados jogos digitais para a brincadeira com as crianças, músicas e imagens para imprimir. Na página, há também um link com dicas para o professor.

Suplementos infantis de jornais

O ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva interdisciplinar requer o uso de recursos didáticos variados, que ao mesmo tempo favoreçam a inserção das crianças nas diferentes esferas sociais de interação e a ampliação cultural, possibilitando que elas possam pensar sobre temáticas relativas à natureza e à sociedade. Os jornais são suportes textuais que tratam de assuntos do cotidiano, utilizando muitos gêneros, tais como notícias, reportagens, artigos de opinião, tirinhas, cartas de leitores, dentre outras. Alguns jornais possuem um caderno destinado ao público infantil, fazendo com que as crianças se aproximem desse portador textual de forma lúdica. Por meio desses cadernos, elas podem entender quais são algumas finalidades dos jornais e ampliarem seus conhecimentos sobre o mundo.



PALAVRA CANTADA

[<http://palavracantada.com.br/>](http://palavracantada.com.br/)

O *site* do grupo Palavra Cantada é um espaço divertido, que pode ser utilizado por crianças e adultos para assistir vídeo clipes do Coral formado por 50 crianças e por Sandra Peres e Paulo Tatit, assistir trechos de shows, ouvir músicas dos CDs do grupo, ler as letras das músicas cantadas pelo grupo, ver fotos, aprender brincadeiras. As pesquisas realizadas pelo grupo sobre músicas da cultura popular culminam em muitas possibilidades de interação estimuladas no site.



Sugestões de Atividades

MOMENTO 1 (4 HORAS)

1. Leitura para deleite: uma música de um CD ou DVD do grupo Palavra Cantada.
2. Retomada das atividades do encontro anterior.

Discussão, em grande grupo, com base nas questões do grupo relativas ao texto 6 (“Trabalhando com mídias e tecnologias digitais como instrumentos de alfabetização”).

Discussão, em grande grupo, das conclusões que tiveram a partir das análises dos jogos virtuais e obras de literatura digital propostas no Caderno 4

Análise, em pequenos grupos, dos relatos de experiência vivenciados com base nas orientações do Caderno 4: “Escolher uma das obras recebidas do MEC (livros do PNBE ou PNLDObras Complementares) e elaborar algumas propostas de exploração literária para serem desenvolvidas com sua turma”. Cada grupo deve refletir sobre as experiências dos componentes do grupo e escolher uma experiência para uma análise mais aprofundada, com base nas seguintes questões:

- a) Quais obras literárias foram escolhidas?
- b) As obras escolhidas favorecem a fruição estética das crianças? Despertam a imaginação e suscitam emoções?
- c) Os modos como as obras foram trabalhadas favoreceu a interação das crianças com as obras e despertou o desejo pela leitura do livro?
- d) Que aspectos da obra foram explorados?
- e) Quais direitos de aprendizagem da área de Língua Portuguesa podem ter sido contemplados na experiência? (consultar os quadros de direitos de aprendizagem dos Cadernos da unidade 1, do PNAIC 2013).

Exposição pelos grupos dos relatos escolhidos. Discussão sobre as análises realizadas.

3. Leitura da Seção “Iniciando a Conversa” do Caderno 5, com reflexões sobre as relações entre tais objetivos e os contemplados no Caderno anterior.
4. Exibição, no quadro, de questões que precisarão ser respondidas com base na leitura do texto 1: Ouvir a leitura oralizada de uma história é uma situação de aprendizagem da linguagem oral, da linguagem escrita ou de ambas? O que as crianças aprendem sobre a linguagem escrita ao ouvir histórias lidas pelo professor?



5. Leitura compartilhada, em grande grupo, do texto 1 (“Inter-relações entre oralidade e escrita no componente curricular Língua Portuguesa”), com pausas para responder às questões expostas no quadro.
6. Leitura, em pequenos grupos, dos textos 2 (“Práticas orais e escritas antes e depois de as crianças ingressam na escola”), 3 (“Formação de leitores na escola: leitura como prática social”) e 4 (“Produção de textos escritos”). Cada texto pode ser lido por um ou dois grupos. Cada grupo deverá fazer um esquema das principais ideias do texto, para apresentar aos demais grupos.
7. Apresentação dos grupos, com a síntese das ideias principais dos textos lidos.

MOMENTO 2 (4 HORAS)

1. Planejamento, em pequenos grupos, de uma proposta para desenvolvimento de um projeto ou sequência didática, em que possam ser contemplados, de forma interligada e sequencial, diferentes gêneros do discurso oral e escrito e que sejam inseridas atividades que envolvam leitura, produção de textos e linguagem oral.
2. Leitura compartilhada do texto 5 (“Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética?”), com pausas para discussão sobre os argumentos levantados pelo autor acerca da importância de ser garantido um trabalho sistemático de ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
3. Conversa sobre como o Sistema de Escrita Alfabética vem sendo ensinado nas escolas e quais são as principais dificuldades dos professores.
4. Planejamento, em pequenos grupos, de um documento de sugestões aos colegas acerca de como contemplar, no Ciclo de Alfabetização, atividades que ajudem as crianças a refletir sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Podem ser definidos alguns parâmetros para a elaboração do documento: 1) Como organizar o tempo pedagógico de modo a que esse eixo de ensino também seja priorizado? Como tal eixo de ensino pode ser contemplado de modo reflexivo, problematizador e lúdico? Como organizar os agrupamentos em sala de aula, de modo a considerar a heterogeneidade do grupo? Como atender às diferentes necessidades em relação a tal conhecimento?
5. Leitura para o grande grupo dos documentos elaborados pelo grupo e sugestão de que todos os documentos sejam socializados com o restante da turma.
6. Retomada de atividade do Caderno 4

Socialização, em grande grupo, de duas atividades vivenciadas a partir do planejamento de uma sequência didática para uma semana de aula com crianças do Ciclo de Alfabetização, com utilização de diferentes recursos didáticos, para atingir direitos de aprendizagem de diferentes componentes curriculares, proposto no Caderno 4. Por meio de sorteio ou outro critério sugerido pelo grupo, algumas pessoas podem socializar sua experiência. Após cada exposição, o grupo pode discutir com base nas questões a seguir:

- a) Quais objetivos permearam a experiência relatada? Tais objetivos são relevantes?
- b) Quais eixos de ensino foram contemplados? Algum deles foi priorizado? Isso foi importante para atingir os objetivos?
- c) Quais componentes curriculares foram contemplados na experiência? Eles, de fato, são importantes para os objetivos centrais da sequência ou projeto?





- d) Quais recursos didáticos foram utilizados? Tais recursos foram adequados aos objetivos do trabalho?
7. Leitura, em pequenos grupos, dos relatos de experiência da Seção “Compartilhando”, buscando-se responder às mesmas questões propostas na atividade anterior. Cada grupo deve ler um dos relatos. Discussão sobre as respostas.
 8. Leitura do texto de análise dos relatos da seção “Compartilhando” (“Aprendizado da leitura: o quê e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças”), para listagem dos aspectos considerados positivos pela autora.

TAREFAS PARA CASA E ESCOLA

1. Ler o texto 6 da seção “Aprofundando” (“Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento”) e elaborar questões sobre o texto.
2. Detalhar o planejamento realizado na atividade de elaboração de um projeto ou sequência didática, em que possam ser contemplados, de forma interligada e sequencial, diferentes gêneros do discurso oral e escrito, em situações de leitura, produção de textos e linguagem oral e vivenciar o que for planejado.
3. Planejar uma atividade de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita que conduza os alunos a pensar sobre como esse sistema se organiza, vivenciar a atividade e registrar para socialização no encontro seguinte.
4. Ler um dos textos da seção “Para aprender mais” ou explorar um dos vídeos ou sites, para socializar com os colegas o material lido (ou assistido).

