



autêntica

# Leitura e produção de textos na alfabetização



Eliana Borges Correia de Albuquerque,  
Ivane Pedrosa de Souza, Maria Emília Lins e Silva e Telma Ferraz Leal

Ana Carolina Perrusi Brandão  
Ester Calland de Sousa Rosa  
(orgs.)



Ministério  
da Educação



# **Leitura e produção de textos na alfabetização**

**Ministério  
da Educação**



**Presidente:** Luis Inácio Lula da Silva

**Ministro da Educação:** Fernando Haddad

**Secretário de Educação Básica:** Francisco das Chagas Fernandes

**Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino**

**Fundamental:** Jeanete Beauchamp

**Coordenadora Geral de Política de Formação :** Lydia Bechara



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**Reitor:** Amaro Henrique Pessoa Lins

**Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos:** Lícia Souza Leão Maia

**Diretor do Centro de Educação:** Sérgio Abranches

**Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem –**

**CEEL:** Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal

ORGANIZAÇÃO

Ana Carolina Perrusi Brandão  
Ester Calland de Sousa Rosa

# Leitura e produção de textos na alfabetização

1ª edição  
1ª reimpressão

Ministério  
da Educação



autêntica



Copyright © 2005 by Os autores

Capa  
*Victor Bittow*

Editoração eletrônica  
*Waldênia Alvarenga Santos Ataíde*

Revisão  
*Rodrigo Pires Paula*

---

Brandão, Ana Carolina Perrusi

B4591 Leitura e produção de textos na alfabetização / organizado por  
Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa .  
— Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

144 p.

ISBN 85-7526-162-2

1.Leitura de textos. 2.Produção de textos. I. Brandão, Ana  
Carolina Perrusi. II.Rosa, Ester Calland de Sousa. IV. Título

CDU 372.4

---

Ficha catalográfica elaborada por Rinaldo de Moura Faria – CRB6-1006

2005

Todos os direitos reservados ao MEC e UFPE/CEEL.  
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por  
meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a  
autorização prévia do MEC e UFPE/CEEL.

**CEEL**

Avenida Acadêmico Hélio Ramos, sn. Cidade Universitária.  
Recife – Pernambuco – CEP 50670-901  
Centro de Educação – Sala 100.  
Tel. (81) 2126-8921

# SUMÁRIO

- 07      Apresentação**
- 11      Ler e escrever na vida de professores(as):  
uma integração possível**  
*Ester Calland de Sousa Rosa, Maria Emília Lins e Silva*
- 27      Em busca da construção de sentidos: o trabalho  
de leitura e produção de textos na alfabetização**  
*Ana Carolina Perrusi Brandão, Telma Ferraz Leal*
- 45      Literatura na alfabetização: que história é essa?**  
*Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa*
- 65      Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia**  
*Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque*
- 83      Poesia em práticas de alfabetização**  
*Ivane Maria Pedrosa de Souza*
- 101      O jornal em séries iniciais do ensino fundamental**  
*Ivane Maria Pedrosa de Souza*

**113 Criando oportunidades significativas de leitura e  
produção de cartas**

*Maria Emília Lins e Silva*

**127 Usando textos instrucionais na alfabetização  
sem manual de instruções**

*Telma Ferraz Leal, Ana Carolina Perrusi Brandão*

# APRESENTAÇÃO

A importância do trabalho de leitura e escrita de textos no processo de alfabetização tem sido constantemente reafirmada. De fato, não mais se admite pensar em alfabetização como simples aquisição de um código de tradução e produção de sinais gráficos. A Literatura acadêmica tem respaldado uma mudança de enfoque no que se refere aos modos de ensinar a leitura e a escrita, recomendando uma integração, desde as fases iniciais, entre atividades de reflexão acerca do sistema de escrita alfabético e o contato intenso com a produção e leitura de textos diversificados. No entanto, a passagem entre o que se defende enquanto princípios e concepções e o fazer efetivo da sala de aula não ocorre de forma automática. É necessário, portanto, construir essa passagem, e os capítulos deste livro foram escritos nessa direção.

As autoras dos capítulos ora apresentam depoimentos de professores(as) atuando em redes públicas de ensino, ora apresentam seus planejamentos de atividades ou ainda relatos de projetos didáticos conduzidos em salas de alfabetização. Os extratos da fala, relatos e a observação do trabalho dessas professores(as) foram coletados pelos alunos-bolsistas do CEEL durante o curso de “Leitura e Produção de Textos na Alfabetização”, promovido pelo Centro



de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL-UFPE), no segundo semestre de 2004, para educadores de escolas públicas da região metropolitana do Recife. Assim, ao longo do livro, os diferentes tópicos tratados em cada capítulo partem da ação e reflexão das professoras(as) no seu trabalho com crianças em processo de alfabetização, buscando, dessa forma, abrir um diálogo entre o que ocorre na sala de aula e os conhecimentos teóricos.

Os dois primeiros capítulos do livro exploram questões mais gerais relativas ao trabalho de leitura e escrita de textos. No primeiro capítulo, “Ler e escrever na vida de professores(as): uma integração possível”, as autoras Ester Calland de Sousa Rosa e Maria Emília Lins e Silva desvelam as práticas de leitura e escrita dos(as) professores(as), indicando que as referências pessoais compõem os conhecimentos disponíveis na organização do trabalho docente. A tentativa de estudar de forma integrada os relatos autobiográficos dessas alfabetizadoras evidencia que a leitura e produção de textos não se esgota nas práticas e modos escolares de fazer uso da cultura letrada.

As autoras Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal discutem, no segundo capítulo, “Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização”, sobre o que é preciso para formar leitores e produtores de textos, ressaltando o caráter ativo dos dois processos de elaboração de significados.

Os demais capítulos buscam explorar e refletir sobre as experiências de diferentes educadoras no seu trabalho com gêneros textuais diversos. Cada capítulo discute, portanto, práticas de leitura e produção de gêneros específicos com o intuito de inspirar novas propostas que venham a ser conduzidas em outras salas de alfabetização.

Nessa perspectiva, o terceiro capítulo, “Literatura na alfabetização – que história é essa?”, escrito por Ana Carolina e Ester, concentra-se na leitura e produção de histórias, problematizando o uso de textos literários nas salas de alfabetização. As autoras enfatizam a importância de não apenas ler esses textos mas também de assegurar momentos para conversar sobre as lacunas e ambigüidades próprias do fazer literário, fomentando a formação de leitores que buscam compreender aquilo que lêem.

No quarto capítulo, Telma Ferraz Leal e Eliana Borges Correia de Albuquerque discutem sobre os “Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia”, mostrando diversas situações escolares em que, por exemplo, agendas, mural de chamada com o nome dos alunos, calendários ou cardápios com o lanche semanal podem ser lidos e/ou produzidos coletivamente. Mostram ainda como as características de forma e conteúdo desses textos os tornam especialmente relevantes para as crianças em processo de apropriação do sistema de escrita.

Na sequência, o quinto e o sexto capítulos, “Poesia em práticas de alfabetização” e “O jornal em séries iniciais do ensino fundamental”, são de autoria de Ivane Maria Pedrosa de Souza. No quinto capítulo, que trata de poesias e de parlendas, trava-línguas, provérbios, entre outros “textos que se sabe de cor”, a autora defende o uso desses gêneros no processo de alfabetização, em especial porque permitem gerar situações de associação entre a pauta sonora e a escrita. Quanto ao jornal, a mesma ressalta sua proximidade com os usos cotidianos e a diversidade de gêneros que o compõem como fatores que devem garantir sua presença constante na sala de aula.

No sétimo capítulo, “Criando oportunidades significativas de leitura e produção de cartas”, Maria Emília discorre sobre os desafios de se garantir, na sala de alfabetização, a diversidade de textos epistolares. Assim, discute um projeto bem-sucedido envolvendo a troca de cartas pessoais e cartões de Natal entre alunos de escolas diferentes.

No oitavo e último capítulo, “Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções”, as autoras Telma e Ana Carolina acenam para a possibilidade de ampliar os usos desses textos nas turmas de alfabetização para além das tradicionais receitas culinárias. As autoras lembram ainda que, embora os textos instrucionais estejam presentes de forma marcante no nosso cotidiano, a produção escrita desses textos não é uma tarefa simples, como pode parecer. É, portanto, necessário, desde cedo, criar situações didáticas que envolvam textos dessa natureza.

Por fim, os temas selecionados, bem como a tessitura dos textos adotada na escrita dos capítulos deste livro, advêm de uma perspectiva de formação permanente de professores em que a sala de aula é tomada como ponto de partida e de chegada de qualquer proposta de

inovação educacional. Esperamos, portanto, que este material ganhe vida nas discussões que ele possa provocar em grupos de educadores que buscam constantemente refletir sobre sua prática de ensino e reinventá-la.

Maio, 2005.

*Ana Carolina e Ester*

# **Ler e escrever na vida de professores(as): uma integração possível**

---

**Ester Calland de Sousa Rosa  
Maria Emília Lins e Silva**

**Q**uando se pensa nas experiências de docentes em termos de letramento, o mais comum é que se proponham e se realizem estudos sobre as práticas de leitura que estiveram presentes ao longo da história de vida dessas pessoas. Mais recentemente e de forma ainda incipiente, os trabalhos estão evidenciando uma segunda direção desse investimento: o estudo das práticas de escrita de professores(as). Neste capítulo, reunimos as reflexões de um grupo de docentes acerca das memórias de leitura e escrita, buscando, de forma integrada, compreender os aspectos relevantes e indissociáveis das práticas de leitura e escrita.

Na primeira parte deste texto, diferentes depoimentos permitem identificar os principais pressupostos associados às práticas de leitura e como esses orientam o ensino.

A segunda parte apresenta as memórias sobre as práticas de escrita, buscando já indicar as interfaces com o que relataram no campo da leitura.

A comparação entre as memórias de leitura e escrita permite indicar os processos a ser privilegiados no âmbito de um programa de formação de professores(as), bem como sugere aspectos relacionados ao ensino da leitura e da escrita na escola e sua repercussão nas práticas sociais docentes.

Nossa metodologia de coleta de informação envolveu a socialização das memórias de forma coletiva e posterior escrita individual das memórias dessas, a partir de um roteiro de orientação da atividade. Participaram 28 professoras da rede estadual e municipal das cidades de Recife, Moreno, Cabo de Santo Agostinho e Camaragibe. Trata-se de buscar, tanto no texto escrito como na socialização em grupo, uma descrição tão minuciosa quanto possível das vivências dos sujeitos em formação. As lembranças permitem ter acesso a dimensões da vivência familiar, escolar, profissional e acadêmica que se referem à evocação de momentos específicos das práticas sociais de leitura e escrita.

## **Leituras de professores e professores de leitura: apenas um trocadilho?**

É quase impossível imaginar um(a) professor(a) que não leia em seu cotidiano. Quem lida profissionalmente com crianças em fase de alfabetização, quer elas estejam iniciando sua escolarização em alguma turma de educação infantil, quer estejam cursando as séries iniciais do ensino fundamental, necessariamente está lidando regularmente com situações em que a leitura está presente. Nesses casos, o(a) professor(a) é leitor(a) regular de textos escritos pelas crianças, bem como de textos didáticos, histórias, poesias e outros materiais escritos para crianças. Mas será que as leituras de professores(as) se restringem ao que acontece em sala de aula, na interação com estudantes que estão se iniciando na leitura? O que será que diferencia professores(as) de outros profissionais quando se trata de práticas de leitura?

Sabemos que muitos outros profissionais são usuários regulares da leitura. Num levantamento nacional que tinha como objetivo

estabelecer os índices de alfabetismo<sup>1</sup> da população brasileira (RI-BEIRO, 2003), foi constatado, por exemplo, que o desempenho e as exigências profissionais são um dos fatores relevantes na conquista de níveis mais complexos de letramento. Quem lê e escreve no seu dia-a-dia profissional tende a ser mais capaz de ler textos em geral e de compreendê-los melhor. E isso não é privilégio de professores(as), embora o exercício dessa profissão contribua para o desenvolvimento de competências na leitura e na escrita.

No que tange à leitura de professores(as), um diferencial está na expectativa de que as pessoas que exercem o magistério sejam representantes, em alguma medida, da cultura letrada. Além de ler profissionalmente para se atualizar, planejar e monitorar o próprio trabalho, espera-se que os(as) professores(as) tenham relação privilegiada com a leitura, que essa seja parte integrante de sua vida e que também gostem de formar novos leitores. Partindo dessa expectativa, é comum ouvir professores(as) dizerem que procuram agir como referências para seus alunos em termos de leitura, apresentando-se como modelos:

A professora tem que gostar de ler sim; uma boa professora de leitura sempre se diverte com o que está lendo, viaja nas palavras, cria vida para os personagens, embarca na fantasia, resolve conflitos, sabe diferenciar/selecionar bons textos e autores, sabe dizer/discorrer sobre o que leu, sabe indicar títulos/autores. (Leônia Maria Malta de Souza, Escola Municipal Sítio do Berardo – Recife)

A professora Andréa de Souza Ferreira, da Escola Municipal Severina Lira, em Recife, agrega, em seu relato, mais um elemento que é

---

<sup>1</sup> Foram entrevistadas, em todo o País, 2 mil pessoas, de 15 a 64 anos, das quais 91% eram pessoas alfabetizadas. Destas, apenas 26% atingiram o nível mais elevado de alfabetismo, ou seja, mostraram-se “capazes de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, além de comparar textos, localizar mais de uma informação, estabelecer relações entre diversos elementos do texto e realizar inferências” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2000, p. 14).

usual quando se coloca o que seria esperado como componente do perfil profissional de um(a) professor(a). Porque ela se reconhece como mediadora na formação de novos leitores, considera que a prática da leitura é condição para o exercício da docência:

Acredito que é impossível uma professora que não gosta de ler, estimular seus alunos a serem leitores. Acho que o gosto pela leitura é uma caminhada que você pode fazer com a ajuda de alguém (quando criança) ou sozinho (quando adulto).

Mas, como o(a) professor(a) chega a ocupar esse lugar, de quem se apresenta como referência e como mediador(a) da leitura? Na realidade, pode haver aí um distanciamento entre o que se coloca como ideal e as condições efetivas para desempenhar esse papel. Os(as) mesmos(as) professores(as) que reconhecem a existência de uma expectativa social para que sejam representantes da cultura letrada muitas vezes não tiveram acesso a leituras de maior prestígio social ou não desenvolveram hábitos, como frequentar cinema, ir ao teatro, associar-se a uma biblioteca, ir regularmente a livrarias, adquirir um acervo para constituir uma biblioteca particular, o que os(as) distanciaria desses bens culturais, particularmente do acesso a livros.

O que dizer, então, sobre as condições para que professores(as) de crianças em processo de alfabetização ocupem o lugar de modelos e mediadores(as) de leitura? Um caminho para responder a essa questão pode ser ouvir os(as) próprios(as) professores(as) acerca de sua trajetória como leitores(as). Assim, tomando como referência relatos autobiográficos escritos, é possível identificar alguns aspectos relevantes que constituem referências positivas e que auxiliam na organização das práticas de ensino da leitura. Nunca é demais lembrar que ensinar a ler não se restringe à apropriação do sistema alfabético, mas significa inserir-se em práticas sociais de letramento. Ao buscar referências pessoais, os(as) professores(as) estão, na prática, lidando com uma concepção não-escolar de leitura, pensando em usos sociais da escrita.

No campo das memórias e das falas acerca do que é ser leitor, é possível captar não apenas as lembranças e opiniões de um grupo específico de professores(as), mas situá-las em relação a outras experiências e formas de pensar sobre a leitura. Nesse sentido, vale destacar

que a coleta de relatos autobiográficos tem como característica ao mesmo tempo evidenciar algumas tendências do perfil sociocultural comum a diferentes alfabetizadores(as) (ROSA, 2005; ROSA, 2003) e pôr em relevo o que é mais específico a determinado grupo estudado.

Assim, no caso das professoras<sup>2</sup> que compartilharam conosco suas lembranças referentes à leitura enquanto participavam de um curso de formação promovido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), além de aspectos similares a outros grupos, foi possível identificar uma tendência a valorizar o papel de adultos mediadores de leitura como elemento constitutivo da experiência durante os anos de formação na infância e na juventude. Também apareceu de forma recorrente a importância da formação e do exercício do magistério, principalmente no estabelecimento de novas formas de praticar as relações entre leitura e escrita.

Quais são, portanto, as referências positivas da infância e da juventude dessas educadoras? Em seus relatos, aparecem, com destaque, a família, os amigos e os grupos religiosos.

Livros de histórias infantis, contos de fadas, histórias bíblicas, revistas em quadrinhos, livros interativos (como, por exemplo, a coleção *A turma do algodão doce*), poesias e poemas como Cecília Meireles, Manuel Bandeira e Vinícius de Moraes, “romances” do tipo *Sabrina*, *Karina* ou de autores como Bárbara Cartland, revistas de fotonovelas, letras de músicas, livros didáticos, crônicas de Fernando Sabino, romances de Carlos Heitor Cony, livros das coleções *Vagalume*, *Pingo de Ouro* e livros de pensamentos de Kalil Gibran... Esses são alguns dos componentes do acervo de livros e leituras lembrados pelas professoras. Elas recordam, ainda, que viam seus familiares lendo revistas, jornais, informativos religiosos e revistas da escola dominical, romances femininos, revistas de fotonovelas, livros de culinária, receitas de ponto em cruz, revistas de palavras-cruzadas. Em casa, havia coleções de livros para crianças, dicionários e enciclopédias, revistas em quadrinhos, jornais, revistas, livros didáticos e alguns livros de literatura para crianças e outros para jovens e adultos.

---

<sup>2</sup> O grupo acompanhado e no qual foram coletados os relatos autobiográficos era constituído, exclusivamente, de mulheres, o que justifica a referência a elas no feminino.



Outras situam que o ambiente familiar não era tão marcado pela presença de impressos, mas destacam práticas orais, que, de alguma forma, se tornaram relevantes como referências até mesmo para compor seus acervos como leitoras. Essas professoras recordam sua participação em conversas e como ouvintes de histórias contadas, experiências que agregam às memórias de leitura. Esse é o caso, por exemplo, de Gildete Maria dos Santos Silva, da Escola Senador Paulo Guerra – Cabo de Santo Agostinho, que destaca em seu depoimento:

Primeiramente, jamais me considerei uma leitora, tendo em vista que não esteve inserido no meu cotidiano o acesso a leituras de romances e outros. A grande contribuição para minha evolução enquanto leitora foram as conversas com a minha mãe, que contava histórias da nossa própria realidade e que permitiu fazer-me uma leitora de mundo a qual ajuda-me bastante hoje.

Outro aspecto lembrado pela professora Vera Lúcia Pereira de Lima, da Escola Municipal Dom José Lamartine Soares em Jaboatão dos Guararapes, também se refere à inserção em práticas de oralidade. Ela diz que foi ouvindo histórias e músicas no ambiente familiar que começou sua vida de leitora:

Embora meus pais não tivessem boa escolarização, lembro que meu pai tinha muitos discos, e eu aprendi praticamente todas as músicas. Lembro também que, à noite, minha mãe e alguns vizinhos se juntavam e faziam uma roda na frente das casas; ali passávamos horas ouvindo histórias acontecidas no interior: histórias de mitos, lendas etc.

As lembranças não se restringem à família nuclear, embora pais e irmãos sejam personagens centrais nessas histórias de leitura. Algumas lembram amigos ou primos que brincavam de escola e que compartilhavam os mesmos livros ou gibis. Outras situam as atividades religiosas como oportunidades para ler. Na juventude, as amigas, primas e tias desempenharam papel importante na introdução de um gênero específico: as leituras femininas.

O que chama a atenção nessas recordações é o seu caráter eminentemente lúdico e, portanto, assistemático e voluntário. O envolvimento dos pais ou de outros adultos ocorre num ambiente onde predominam modelos distintos. Em alguns casos, os pais deliberadamente criam situações favoráveis à leitura de seus filhos. Outros compram livros, revistas, gibis, ou fornecem material religioso, e compartilham leituras com as crianças.

Pais, mães, irmãos, tios, primos... Quando se fala em acesso à leitura, aparece uma rede familiar que se vai tecendo para assegurar que as oportunidades de contato com livros e outros impressos se tornem mais amplas.

Os amigos têm papel relevante nesse processo ao introduzir novos títulos, autores, gêneros. Nesses casos, a leitura acaba integrando outras atividades de socialização, em particular na juventude, o que acaba contribuindo para que essa atividade tenha caráter compartilhado e que ajuda a estabelecer vínculos afetivos entre leitores.

A igreja, por sua vez, aparece de forma recorrente em vários depoimentos, instituindo não apenas o contato com determinado material mas também inaugurando formas de ler próprios de certos grupos religiosos. Ler na igreja ou para participar de eventos religiosos acaba sendo uma referência a mais na vida de algumas das professoras.

No processo de recordar e relatar o que marcou a vida em termos de leitura, um destaque pode ser dado às experiências propiciadas pela inserção na docência. A professora Adriana Mércia Bezerra da Silva, da Escola Metodista Gladys Oberlin, em Olinda, considera que a sua formação profissional permitiu que ela identificasse novas finalidades para o ato de ler:

Como professora, pude perceber a importância da leitura para a compreensão do mundo que nos cerca, a possibilidade de ler por puro prazer (como fazia na infância), e que podemos fazer as duas coisas ao mesmo tempo e que temos que aprender a unir essas duas funções da leitura.

O exercício profissional também inaugura novas oportunidades para o uso cotidiano da leitura e cria necessidades para os(as)

leitores(as), como lembra a professora Claudia de Vasconcelos na Escola Municipal Sítio do Berardo, em Recife:

Hoje, leio todos os dias para meus alunos. Procuro colocar emoções, sentimentos e transmitir prazer. Oportunizo o contato com livros de histórias através do empréstimo semanal e do manuseio diário para a leitura e/ou pseudoleitura.

As professoras Leônia Maria Malta de Souza, já citada anteriormente, e Tânia Valéria Coelho, da Escola José Clarindo Gomes, no Cabo de Santo Agostinho, fazem uma recomendação para seus(suas) colegas alfabetizadores(as). Elas usam uma metáfora comum, a “necessidade de estar antenado”, e reconhecem na prática de leitura um instrumento para a atualização e renovação da docência:

Entendo que a história de vida de cada pessoa reflete na sua prática de trabalho. No meu caso, tudo que adoro fazer levo como referência para meus alunos. Acho importante a prática constante de leitura, afinal o professor é um formador de opinião; é preciso estar antenado em tudo o que acontece, sem ser superficial.

A prática de leitura é importante para a ampliação dos nossos horizontes mentais, e isso vale principalmente para nós, professores, que precisamos estar constantemente atualizados e antenados com as coisas novas do momento para repassarmos em forma de aulas criativas e estimulantes para os nossos alunos. E, assim, o professor tem por obrigação ser um bom leitor, para manter a chama cultural acesa nele e nos seus alunos. Para ser boa professora de leitura, é necessário, além de gostar de ler, ler nas entrelinhas o sentido de cada leitura e saber transmitir suas idéias de maneira simples e natural.

Ser um “mídia”, “estar antenado”, criar oportunidades constantes de leitura para os alunos, resgatar experiências pessoais positivas e reconhecer que é assim que os alunos também poderão ir se aproximando da leitura (e não com exortações culpabilizantes ou imposições

pedagógicas). Essas são algumas das lições aprendidas no processo de compartilhar relatos autobiográficos de leitura.

## **Dobradinha leitura-escrita: um encontro possível?**

Freqüentemente, quando se pensa no(a) professor(a) e sua relação com a escrita, é comum nos depararmos com a idéia de que o(a) professor(a) não escreve no seu cotidiano pessoal e profissional. Ao contrário do que ocorre com a leitura, pouco se enfatiza que a relação que ele(a) estabelece com a escrita poderá trazer implicações para a formação de alunos produtores de textos escritos. Ser modelo e mediador(a) de leitura para os alunos vem ocupando um lugar privilegiado nas discussões sobre a formação de novos leitores na cultura escolar; no entanto, a inserção no universo letrado exige lidar também com diversos eventos de escrita. Além de ler e promover o estímulo à leitura, espera-se que os(as) professores(as) reflitam sobre sua relação com a escrita e tentem criar contextos significativos de escrita, favorecendo o exercício prazeroso com o ato de escrever para os alunos. Partindo dessa observação, é comum encontrar nos depoimentos das professoras a expectativa em superar a ausência de uma formação que valorizasse as práticas de escrita:

Hoje meu grande desafio é preencher em meus alunos uma grande lacuna que tive na minha formação escolar: a questão da escrita. Porque lia-se muito e se escrevia pouco. Precisamos ler muito e incentivar a escrita em nossos alunos, oportunizando a formação de alunos capazes de expor e registrar suas próprias idéias. (Fabiana Karla Silva do Nascimento, Escola Municipal Auta de França Lins – Moreno)

A professora Maria Celeste Antunes Bezerra Cavalcanti, que leciona na Escola Municipal Dom Benó, em Jaboatão dos Guararapes, reflete, em seu depoimento, a repercussão da aprendizagem da escrita na sua trajetória escolar e no seu perfil de produtora de textos:

Na escrita, acho que não tive bons orientadores na escola; tudo sempre foi muito quieto, seco, sem muitos

comentários, só reproduzir o que já estava escrito. Quando cheguei na universidade, sofri muito na questão da oralidade e escrita. Falar sempre foi um sofrimento, e escrever também, mas, como tive ótimos professores, foi ficando mais fácil.

Quando pensam no contexto escolar, as professoras relatam que a finalidade para escrever na escola não se aproximava do contexto vivido por elas, tornando a produção de textos uma atividade destituída de sentido, distanciada das práticas de escrita encontradas na cultura letrada. Lembram usualmente que eram envolvidas em atividades repetitivas, como redações e composições fundamentadas em um tema definido, e que tinham como única finalidade ser avaliadas pelo(a) professor(a).

As experiências com escrita se reduziam à produção de redação – que não era freqüente –, mas eram muito exigidas quando aconteciam. Eu lembro de sentir muita dificuldade para escrever (faltavam idéias). Muitas vezes, tive que fazer redações sobre férias – mas minhas férias tinham sido em casa; como escrever? Às vezes eu inventava. Também tinham “as linhas” – quer dizer: a exigência de quantidade de linhas para redação. Era horrível! (Andréa de Souza Ferreira)

No que diz respeito à escrita, as lembranças que tenho da escola são daquelas aulas de redação, onde, em cada uma delas, era escolhido um tema que tínhamos que desenvolver para trazer na próxima aula. Depois de corrigidas, eram devolvidas e pronto, ficavam guardadas sem mais finalidade. (Claudia de Vasconcelos)

Analisando as condições de produção, as docentes compreendem a repercussão do ensino da escrita na escola para a sua vida de escritoras, apontando alguns aspectos positivos e avaliando suas competências, destacando a facilidade e/ou dificuldade, o gosto e/ou desgosto para escrever, relacionando ao ensino e à avaliação da escrita na escola.

Diferentemente da facilidade que ocorre quando buscam as lembranças de leitura, as memórias sobre as práticas de escrita parecem

ser um material inacessível e de menor visibilidade<sup>3</sup>, exigindo um esforço em recordar as experiências com eventos de escrita. Vimos, anteriormente, a diversidade de informações sobre os títulos e os autores lidos na trajetória da formação das docentes como leitoras. No caso da escrita, geralmente, as recordações enfatizam as experiências negativas e as dificuldades em escrever na escola. Mas, quando as professoras falam do universo familiar, que tipo de informação prevalece nos seus relatos? Como as professoras situaram a vivência familiar e sua repercussão nas práticas de escrita?

Cartas, receitas, listas de compras, cartões, envelopes foram alguns dos objetos de escrita que permearam o universo familiar das professoras. A família exerce papel essencial na socialização e familiarização informal da escrita. De fato, a escrita praticada por adultos no cotidiano doméstico envolve diversos significados, usos e funções que podem ser considerados relevantes na formação das habilidades em torno da escrita (LINS E SILVA, 2004).

Interessante perceber a presença da figura feminina nessa convivência familiar através do acesso às práticas corriqueiras de escrita na infância e na adolescência das professoras, estimulando o gosto pela escrita de cartões para os familiares, como relatou a professora Andréa de Souza Ferreira:

Em relação à escrita, lembro apenas de ver minha mãe fazendo as listas de compras do mês – eu somente observava –, e ajudava dizendo o que faltava na despensa. No Natal, minha mãe escrevia cartões para toda a família. E eu ficava olhando, perguntando (querendo saber pra quem era o cartão) e mexendo nos cartões e envelope. Quando cresci mais um pouco, passei a escrever os cartões para meus padrinhos.

---

<sup>3</sup> Segundo Daniel Fabre *apud* Lins e Silva (2004, p. 24-25), o lugar pouco acessível das práticas de escrita cotidianas, associado à rotina das ocupações diárias, se opõe ao universo prestigiado da escrita literária e científica que tem o objetivo de fazer uma obra e consagrar um autor ou uma autoridade. Nesse caso, a escrita passa a ser própria de especialistas, reservada a poucos e manifesta as diferenças da pressão social exercida pela escrita nas pessoas.

Lins e Silva (2004) afirma que essa influência dos adultos ocorre em torno do desempenho no papel de dirigir a escrita das crianças e de garantir o acesso às práticas de produção textual, ou, ainda, em decorrência das experiências motivadas por outras esferas de socialização, fora do contexto familiar, que podem atuar como responsáveis por introduzir novas demandas de escrita na família, como vimos ocorrer, anteriormente, com as lembranças sobre a leitura que não se restringiam à família nuclear. Algumas se lembram de uma variedade de material compartilhado no grupo de amigos e nos encontros religiosos. Nessas redes de socialização, outras oportunidades promoviam usos e finalidades para escrever em contextos significativos e ampliados.

Outro grande impulso era a igreja, pois passei a participar de encontros e congressos de adolescentes onde tínhamos que produzir material escrito como: convites, recordações, relatórios, construção de mural, jornal, informativos. Todas essas atividades foram me influenciando para a necessidade de ler diversos materiais e despertando meu prazer pela leitura, em especial, de jornais e livros. (Fabiana Karla Silva do Nascimento)

Já a professora Claudia de Vasconcelos, citada anteriormente, recorda, principalmente, as comparações corriqueiras realizadas entre irmãs quanto às competências, às facilidades e às dificuldades para desempenhar a escrita, o que acaba fortalecendo os vínculos afetivos com o ato de escrever, seja de modo positivo, seja de modo negativo, ao consolidar crenças e disposições em torno da relação como produtora de textos na vida pessoal e profissional.

Na família, não tenho lembranças de momentos envolvendo situações de escrita. Lembro-me apenas que todos diziam que minha irmã do meio escrevia muito bem. Nunca fui muito boa aluna e escutava muito “essa daí não tem jeito”, isso me desestimulava. Assim como aconteceu com a leitura, a escrita veio fazer parte prazerosamente da minha vida ao me encontrar com essa profissão de professora. Conscientizei-me da importância de ler e escrever para poder desenvolver meu papel como educadora de uma forma mais completa. (Claudia de Vasconcelos)

Portanto, nas socializações familiares, são veiculados valores, atitudes e crenças que contribuem para a formação da imagem das docentes sobre as suas competências como leitoras e escritoras na escola e fora dela. Parece importante pensar a escrita e a leitura na escola sem desconsiderar uma análise das condições sociais nas famílias, que conformam as próprias condições dos usuários da escrita no universo escolar (LINS E SILVA, 2004). Geralmente, no exercício da docência e nos espaços da formação inicial e continuada, os(as) professores(as) ressignificam a relação com a escrita, criando expectativas que recaem sobre a importância em formar as competências de escrita nos alunos, além de buscar as próprias formas de superar as dificuldades com o ato de escrever.

Dessa maneira, algumas das professoras, que compartilharam suas memórias apesar de reconhecerem que mantêm com a escrita uma relação de tensão, enfatizam a necessidade em continuar escrevendo no cotidiano pessoal e profissional:

A dificuldade em escrever sempre me acompanhou. Ainda hoje, sinto que tenho problemas para expressar minhas idéias por escrito. Acho que só se aprende a escrever escrevendo. E é isso que tento fazer. Mas, dificilmente escrevo espontaneamente, apenas quando preciso. Quando tenho um objetivo para “a escrita”, escrevo com prazer. Como esse texto que aqui termino, que me fez recordar épocas boas da minha vida. (Andréa de Souza Ferreira)

Escrever hoje, para mim, é muito penoso. O fato é que, quase sempre quando o faço, é por pura obrigação. Apesar de reconhecer a importância da escrita, não me considero uma boa produtora de textos; o fato é que minha gramática é péssima, e sei que as pessoas irão perceber isto através da minha escrita e também não sei como conseguirei sozinha melhorá-la, apesar dos constantes apelos do meu irmão para que escreva, “quanto mais você escreve mais você aprende a escrever”. Ultimamente, as poucas vezes que escrevo, fora de sala de aula, é quando coloco observações de partes interessantes de leituras feitas e anotações cotidianas, listas de compras, recados de telefonemas. (Cristiana Duarte Gomes, das Escola Municipal Alaíde Pedrosa, em Jabotão dos Guararapes).



Embora a afirmação de que “os professores escrevem pouco”, ou, pelo menos, publicam pouco, esteja presente, em grande escala, em nossas representações sobre o universo de escrita de docentes, isso não significa que estes não escrevam. Seus escritos são marcados pela esfera do privado, do efêmero, do operacional. Em geral, redigem planejamentos de aulas, preparam as atividades de ensino e registram anotações sobre a aprendizagem dos alunos, mas essa escrita realiza-se sob o controle permanente da prática em sala de aula, de uma implementação sistemática e operacional. É uma escrita que regula as ações práticas do exercício da docência, utilizada como ferramenta de uma profissão, e não como um meio de produção de saberes de uma atuação pedagógica. Algumas professoras fazem menção a procedimentos de escrita em que estiveram envolvidas no momento de formação, quando foram solicitadas a escrever relatos das ações e das reflexões, destacando o lúdico que essas situações de escrita promovem. No entanto, sabemos que esse material escrito ocupa lugar reduzido nas publicações, sendo essas precariamente divulgadas e socializadas em comunidades ampliadas de discurso e de interlocutores que têm maior reconhecimento social.

A circulação desses escritos permanece restrita ao grupo de professores(as) em formação ou entra no circuito das comunicações autorizadas quando enriquece os escritos nos meios universitários. Assim, as produções são veiculadas e recuperadas pelos(as) professores(as) universitários(as) que comentam, modelizam e projetam as produções escritas (memórias, relatos de experiência etc.) como objeto de conhecimento. A produção de saber escapa, em parte, aos(as) professores(as), que assumem a condição de sujeição em face dos saberes teóricos formalizados pelos(as) professores(as) universitários(as), sendo raramente convocados/solicitados no campo do saber reconhecido socialmente, aquele que promove a escrita dita científica e desconsidera o universo da escrita das práticas, da escrita dos relatos que produzem sentido e saber distinto daqueles valorizados socialmente.

## **Considerações finais**

Ler e escrever são práticas presentes na vida de professores(as) alfabetizadores(as). Essa é uma constatação, aparentemente simples,

mas que ainda precisa ser afirmada, já que é comum se ouvir dizer que professores(as) não lêem o suficiente, que escolhem para ler material pouco instrutivo e que escrevem menos ainda. É claro que muitas dessas afirmações estão marcadas por posturas preconceituosas, que privilegiam apenas determinados tipos de texto como válidos, tanto no que concerne à leitura quanto à escrita.

Desse modo, nunca é demais ouvir e registrar o que dizem e escrevem os(as) professores(as) sobre suas oportunidades de interação com o mundo da leitura e da escrita, inclusive para ressituar o que é que lêem e escrevem esses(as) educadores(as) e em que medida suas experiências lembradas e relatadas podem servir como contra-exemplo que contribui para instituir novos modos de pensar e falar sobre o que é a leitura e a escrita para esse segmento social.

## Referências

ANDRADE, Ludmila Tomé de. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA; IBOPE OPINIÃO. *Indicador nacional de alfabetismo funcional. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação. Primeiros Resultados*. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.institutopaulomontenegro.org.br>>. Acesso em: 12 nov. 2002.

LINS E SILVA, Maria Emília. “*Cara professora*”: *práticas de escrita de um grupo de docentes*, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil. Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

ROSA, Ester Calland de Sousa. *A leitura na vida de professoras: relatos, práticas e formação docente*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Relatos autobiográficos de leitura e alfabetização: ouvindo professores para entender como pensam sobre o que ensinam. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (Orgs.). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 15-48.



# **Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização**

---

**Ana Carolina Perrusi Brandão**  
**Telma Ferraz Leal**

**A**tualmente é comum ouvir e ler relatos de professores(as) de salas de educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental<sup>1</sup> sobre situações didáticas que envolvem a leitura e a produção textos (ver, por exemplo, as experiências publicadas em revistas como Nova Escola, Revista do Professor, AMAE educando). Tais relatos, no entanto, não eram tão frequentes há alguns anos. Até fins da década de 80 do século XX, predominava a noção de que a alfabetização estaria garantida apenas com o treinamento de habilidades perceptuais e de coordenação motora (para uma letra bonita e legível) e com a memorização das associações entre grafemas e fonemas. A partir daí, seria aprender a juntar sílabas para formar e ler palavras. Nessa perspectiva, apenas após as crianças estarem devidamente alfabetizadas, é que seriam liberadas para “textos difíceis”, mais longos, com palavras e significados não previsíveis.

---

<sup>1</sup> Algumas redes de ensino do País vêm adotando o sistema de ciclos de aprendizagem, sendo o primeiro ciclo constituído, geralmente, por crianças de 6, 7 e 8 anos de idade.

Enfim, “textos autênticos”, esses que lemos e produzimos no nosso dia-a-dia.

Assim, não fazia parte do discurso escolar da época trazer para as salas de aula o mundo da escrita real, em seus diversos gêneros, e era também igualmente incomum se falar em leitura e produção de textos antes do final da alfabetização formal. Textos eram habitualmente banidos da educação infantil e, na melhor das hipóteses, as crianças ouviam contos de fada ou histórias de livros infantis contados ou lidos pelo(a) professor(a). Não raramente, as crianças apenas estavam “autorizadas” a ler os textos presentes nas cartilhas.

Muito já foi dito em relação a esses arremedos de textos, em que a ênfase está no uso repetido de certas correspondências grafossônicas, que geram textos vazios, que não dão prazer, nem informam ou contam algo que mereça ser contado. Exposta a modelos dessa natureza, a criança aprendia que ler era muito mais a capacidade de transformar sinais gráficos em seqüências sonoras e recitar oralmente frases sem nexos do que uma tentativa de busca e produção de sentidos. Dessa forma, como seria de se esperar, ao final da alfabetização, eram comuns casos de crianças capazes de copiar e ler palavras e frases isoladas com eficiência, mas incapazes de escrever um bilhete simples, ou entender o que estava escrito num cartaz na parede da escola.

Tomando-se por base os trabalhos pioneiros de Ferreiro e Teberosky (FERREIRO, 1986, 1993; FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), o processo de alfabetização passa a ser visto sob nova perspectiva, vindo corroborar as experiências de vários(as) professores(as) isolados(as) e grupos em escolas públicas e privadas, que, inspirados pelas experiências de Freinet e Paulo Freire, há muito já buscavam um jeito diferente de conceber o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Para esses(as) educadores(as), era fundamental abandonar as tradicionais cartilhas e manuais, não apenas porque seus textos não traziam algo de significativo para a vida dos alfabetizandos, mas, sobretudo, porque nesse tipo de material a aprendizagem da leitura e da escrita ficava reduzida ao domínio de mera técnica de transformar sinais gráficos em sinais sonoros e vice-versa, sem espaço para reflexão e criação por parte do aprendiz.

As investigações conduzidas por Ferreiro e Teberosky (FERREIRO, 1986, 1993; FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), que descreveram as operações cognitivas elaboradas pelas crianças na apropriação da escrita alfabética, foram fundamentais para mostrar que, de fato, as crianças pensam sobre a língua escrita, independentemente do seu grupo social e do maior ou menor acesso a material impresso. Assim, elas elaboram hipóteses sobre para que servem os diversos escritos ao seu redor, sobre o que “essas estranhas marcas no papel” representam, e de que maneira funciona o nosso sistema de escrita. Conforme as autoras chamam a atenção, a alfabetização implica uma construção conceitual e, dessa forma, não é mais possível pensar num aprendiz passivo, limitado a memorizar mecanicamente as famílias silábicas para que, em seguida, possa, supostamente, colocá-las em conjunto, formando palavras e frases num texto a ser lido ou produzido. Ao contrário, como salienta Ferreiro (1993, p. 47):

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação.

Com base nesses estudos, pudemos ter clareza de que nem a apropriação do sistema alfabético é um processo mecânico de memorização de correspondências grafossônicas, nem a sua apropriação é suficiente para garantir que o aluno seja capaz de ler e de produzir textos.

A aprendizagem da escrita, realmente, não parece fácil de ocorrer, dado o enorme contingente de crianças que, mesmo depois de quatro anos de instrução, são tristemente “expulsas” da escola sem saber ler e escrever - e não simplesmente “abandonam a escola” (como bem diferencia Emilia Ferreiro). São vários os fatores que parecem contribuir para esse quadro, e não nos propomos, neste texto, a discutir sobre as possíveis causas para esse problema já bastante antigo e complexo. A idéia aqui é contribuir para que o(a) professor(a) possa

fazer melhor a sua parte, criando situações didáticas que estimulem a criança a interagir com a língua escrita de modo significativo e reflexivo, já que, como foi defendido até agora, não há dúvida de que, para ler e produzir textos em diversas situações de interação, é necessário bem mais do que a aquisição de uma mecânica de decodificação/codificação de sinais gráficos.

## **O que é preciso, então, para formar leitores e produtores de textos?**

Um primeiro aspecto que gostaríamos de ressaltar é a necessidade de organização do tempo pedagógico. É fundamental distribuirmos a carga horária de modo que os alunos tenham tempo suficiente para apropriarem-se de diferentes informações relativas às distintas áreas de conhecimento, aumentando sua bagagem de saber e seu grau de letramento.

Discutir acerca de conceitos em Ciências Naturais, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências Exatas, articulando seu modo de vida e sua atividade cotidiana a esses diversos tipos de saber é uma exigência hoje para que nossos alunos estejam inseridos na sociedade de modo crítico. O acesso a todos esses saberes está indiscutivelmente atrelado ao acesso à escrita, embora tenhamos situações de apropriação desses conhecimentos mediante a escuta de textos lidos em voz alta por outras pessoas, como é o caso do jornal televisivo. A escolha de bons temas a ser incorporados no cotidiano escolar é, portanto, uma primeira tarefa a ser cumprida.

Um segundo ponto a considerar é que, embora a escrita tenha papel de destaque na nossa sociedade, não podemos minimizar a relevância da oralidade para nosso convívio social. Nas instâncias mais íntimas, práticas como as de conversar, explicar sobre como fazer determinadas coisas, produzir relatos pessoais e contar histórias são fundamentais para nos integrarmos aos diferentes grupos. Na esfera pública, a capacidade de compreender e ou produzir textos orais diversos também é essencial, possibilitando a participação em debates ou exposições de temas em encontros de grupos religiosos, políticos, acadêmicos, associações de moradores, entre outros, bem

como uma atuação competente ao, por exemplo, proferir uma palestra, ou participar de uma entrevista de seleção para um novo emprego. Assim, não podemos nos esquecer de favorecer, em sala de aula, situações em que os alunos possam exercer atividades de produção e compreensão de textos orais.

Muitas vezes, não há um trabalho sistemático com oralidade porque, considerando que as crianças já sabem falar, alguns educadores acreditam que não há o que ensinar em termos de linguagem oral. Isso é parcialmente verdadeiro. As crianças que chegam aos bancos escolares não precisam ser ensinadas a falar, e aquelas que nunca frequentaram a escola também aprendem a falar. Como afirma Possenti (1997):

O fato observável é que todos falam, e muito, e bem, a partir dos três anos de idade. (p. 46). No entanto, [...] não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas [...] o que podemos observar é que ocorre um uso efetivo da linguagem, um uso sempre contextualizado, uma tentativa forte de dar sentido ao que o outro diz... (p. 47).

Em outras palavras, não se aprende uma língua facilmente, sem esforço. A habilidade de expor claramente um tema, uma idéia ou opinião pode ser desenvolvida em situações significativas geradas no contexto escolar. Até mesmo para falantes experientes, o uso eficiente e seguro da oralidade em instâncias públicas e mais formais não é tarefa simples. A escola, portanto, pode e deve ajudar os falantes a desenvolver tal habilidade, já que o domínio da oralidade em situações mais familiares não garante seu exercício em instâncias públicas. Não por acaso, algumas crianças se recusam a falar para o seu grupo quando solicitadas pelo(a) professor(a). De fato, ao falar para uma platéia, ainda que essa seja bastante conhecida, entram em jogo aspectos que comumente não merecem tanta atenção quando as crianças simplesmente conversam com seus pares. Os alunos provavelmente intuem que é necessário usar uma linguagem diferente da que eles usam para se comunicar com os colegas e com os familiares, e, possivelmente, não se sentem suficientemente seguros



para essa tarefa. Daí a importância de que se criem espaços de debate, exposição de temas, enfim, situações em que as crianças falem e escutem (ou seja, produzam e compreendam textos orais), para que, através das intervenções do(a) professor(a) e do próprio grupo, elas desenvolvam o conhecimento e a segurança necessária para se comunicarem cada vez melhor.

O domínio de uma multiplicidade de gêneros textuais orais, além de ser de grande importância para a participação em eventos mediados pela oralidade, também é significativo para a aprendizagem e utilização de gêneros textuais escritos que guardam com esses gêneros orais muitas similaridades. De fato, como salientam Val e Barros (2003):

O domínio da modalidade oral da língua, que significa a capacidade de interpretar e produzir adequadamente textos falados, no ambiente social cotidiano, é a base sobre a qual se assenta o processo de construção e desenvolvimento dos conhecimentos necessários à interação verbal mediada pela escrita. (2003, p. 136)

Val e Barros (2003) fazem tal alerta quando apresentam um estudo em que crianças ainda não alfabéticas ditam textos instrucionais, demonstrando conhecimentos sobre os gêneros “instruções de jogo”, “receita medicinal” e “receita culinária”. As autoras apontam que tais conhecimentos foram construídos em situações orais em que adultos e/ou outras crianças mais experientes ensinaram essas crianças a jogar, bem como em situações nas quais podem ter visto adultos ensinando a fazer chás ou outras receitas.

Esses exemplos mostram que gêneros orais e escritos muitas vezes se aproximam. Dar um recado oralmente muitas vezes se assemelha à atividade de produzir um bilhete. Contar uma história de assombração muito se assemelha a escrever um conto de assombração. Assim, as diversas práticas orais devem ser valorizadas, embora precisemos ter a clareza de que dominar esses gêneros orais não é suficiente para lidar com os textos escritos. Em resumo, se por um lado, alguns textos orais têm semelhanças com alguns textos escritos, por outro lado, o texto escrito tem peculiaridades que exigem o domínio de um conjunto de recursos lingüísticos nem sempre disponíveis nos textos orais.

Por tal motivo, é preciso disponibilizar bastante tempo para leitura, produção e exploração de diferentes gêneros textuais escritos, distribuindo o tempo entre atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético e ortografia e atividades de leitura e produção de textos, que, por sua vez, poderão se desdobrar em situações de revisão e exploração dos textos escritos.

Reforçamos que sem o domínio da base alfabética da escrita não há leitura eficiente, com senso crítico, nem produção de texto com autonomia e competência. O ensino do sistema alfabético de escrita é, pois, uma das prioridades da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental. Alunos, pais e professores(as) ficam ansiosos quando não há progresso nessa aprendizagem. A professora Rosângela Gomes dos Anjos, da Escola Municipal Dom José Lamartine Soares, Recife-PE, fala-nos, por exemplo, da reação dos seus alunos do 3º ano do 1º ciclo quando ainda não dominam a escrita alfabética ou a ortografia básica.

Os alunos que fazem seus registros, atividades, de forma ilegível acabam se sentindo sem ânimo, por não “grafar” igual aos outros. Muitos alunos perguntam o tempo todo: Posso desenhar? Tenho mesmo que escrever?

É essencial, portanto, que as crianças adquiram certos conhecimentos, tais como: identifiquem e escrevam as letras do nosso alfabeto; aprendam que as palavras são compostas por pedacinhos menores (sílabas), que sempre incluem uma vogal; que essas letras ou combinações de letras correspondem sistematicamente a determinados sons; que a cada unidade gráfica (letra) corresponde uma unidade sonora (fonema); que a nossa escrita segue, via de regra, na direção da esquerda para direita e de cima para baixo; dentre outras noções importantes.

Para isso, é imprescindível dedicar-se cotidianamente a ensinar os alunos a transformar os sinais gráficos em pauta sonora e vice-versa. No entanto, nas situações didáticas em que se priorizem esses aspectos, não se deve perder de vista que a leitura e a escrita são primordialmente atividades de construção de sentidos.

Assim, nas salas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental podem e devem aparecer diversos gêneros textuais lidos

pelo(a) professor(a), expostos nas paredes, “lidos” pelas crianças, produzidos coletivamente ou em brincadeiras de faz-de-conta, em que elas brincam de escrever. Através dessas práticas, as crianças vão se familiarizando com os diferentes usos e funções sociais de textos escritos, e não simplesmente com letras isoladas, sons, sílabas ou palavras soltas.

Como tem sido apontado por diversos autores (ver, por exemplo, REGO, 1988; VAL e BARROS, 2003), muitos dos conhecimentos e habilidades para leitura e produção de textos escritos podem ser construídos mesmo antes que o aluno domine a base alfabética de escrita.

Assim como Cardoso e Madza (1998), defendemos que a imersão das crianças no universo de textos de diferentes gêneros, bem como de textos diferentes de um mesmo gênero, fará com que gradualmente aprendam sobre o que há de semelhante e diferente entre esses textos em relação a temas, léxico, sintaxe, formas de apresentação na página, suporte, etc. Em outras palavras, as crianças vão aprendendo, por exemplo, que uma carta pessoal para um amigo querido é diferente de uma carta de reclamação dirigida ao dono de uma empresa, mas que, ao mesmo tempo, há mais semelhanças entre esses textos do que se os compararmos a uma notícia publicada num jornal.

É importante frisar, no entanto, que não basta expor as crianças a diferentes gêneros textuais. Ou seja, os aspectos sociodiscursivos ligados aos textos lidos ou produzidos em sala (por exemplo, a finalidade do texto, a quem foi ou será dirigido, as esferas sociais de circulação, as características específicas de cada gênero) devem ser explorados pelo(a) professor(a) tanto no momento de produção, como no momento da leitura de textos. Assim, é fundamental que circulem na escola os gêneros textuais que estão presentes no mundo fora da escola, estimulando-se a leitura em diversos portadores e a discussão das idéias, informações e intenções dos autores em cada texto.

Outro ponto essencial é que o trabalho com o texto deve estar inserido em situações comunicativas, com significado e sentido para as crianças. Em outras palavras, é importante que o(a) professor(a) considere os interesses do seu grupo de crianças, interesses que se manifestam, por exemplo, nas rodas de conversas, no recreio, ou nas suas brincadeiras com os colegas. Também é preciso ter olhos

abertos para os fatos ocorridos em sala da aula ou com certas crianças em particular, e criar situações de ensino, de modo que propostas concretas de trabalho sejam lançadas, envolvendo a produção e a leitura de textos. Assim, se vai haver uma festa na escola ou uma reunião de pais, por que não escrever o convite com as crianças em sala? Se chegou um irmãozinho novo para uma das crianças do grupo, por que não escrever um cartão de boas-vindas para ele? Se as crianças estão encantadas com os contos de fada, que tal organizar uma dramatização do conto preferido e escrever convites para que os colegas de outras turmas da escola venham assistir à apresentação? Por que não também organizar um baile, envolvendo a escrita da lista de convidados ou de comidas para a festa no castelo? Afinal, é preciso reforçar o óbvio mais uma vez: não há como formar leitores e produtores de textos competentes, sem que as crianças possam ter, desde cedo, a chance de ouvir, ler e escrever muitos e muitos textos na escola, inseridos em situações significativas para elas, sejam elas reais, sejam elas de faz-de-conta (brincadeira).

Propomos, então, que sejam realizadas atividades diversas de produção e compreensão de textos orais e escritos e atividades voltadas para a apropriação do sistema alfabético de escrita. Considerando o tema do presente capítulo, ampliaremos um pouco mais a discussão sobre o trabalho com o texto escrito no início da escolarização.

## **A produção e a leitura de texto com crianças em fase de alfabetização**

Para discutir esse tópico, solicitamos a um grupo de professoras alfabetizadoras<sup>2</sup> que descrevessem algum trabalho feito recentemente que envolvesse a leitura e a produção de textos. Também solicitamos que respondessem à seguinte pergunta e a justificassem: “Seus alunos são leitores?” A análise desse material permitiu uma aproximação das

---

<sup>2</sup> Trinta professoras de escolas públicas da Região Metropolitana do Recife participaram de um curso sobre Leitura e Produção de Textos na Alfabetização, que foi promovido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), em 2004, na Universidade Federal de Pernambuco. Os relatos e os planejamentos de atividades apresentados nesta seção foram coletados durante o curso.

concepções de leitura e escrita que possivelmente estariam embasando a prática pedagógica das professoras do grupo.

A quase totalidade das professoras mostrou, por suas respostas, uma concepção de leitura e escrita que vai claramente além das habilidades de transformar sinais gráficos em pauta sonora. Vejamos algumas dessas respostas:

Sim, meus alunos são leitores, pois mesmo ainda não tendo se apropriado do sistema de escrita, são capazes de interpretar oralmente textos lidos. Além disso, são bastante motivados para aprendizagem da leitura e escrita (Ana Angélica F. S. Pereira, 1º ano do 1º ciclo, Escola Municipal Educador Paulo Freire, Recife-PE).

Sim. Apesar de nem todos dominarem a leitura, considero que são leitores pelo fato de realizarem não só a leitura correta de palavras ou frases, mas pelo fato de se posicionarem em relação ao livro que folheiam, da leitura própria que fazem das imagens vistas e observadas (Lívia de Miranda Amorim, Educação Infantil, Escola Municipal Alaíde Pedrosa, Jaboatão dos Guararapes-PE).

Também ficou evidente que, ainda que a leitura e a escrita de contos infantis tenham lugar predominante nas práticas de letramento nas salas de alfabetização (seguindo até uma tendência dos livros didáticos dirigidos a essa fase), as professoras buscavam trabalhar com diferentes gêneros textuais. Assim, no material coletado, observamos, por exemplo, atividades que envolviam contos de fada, lendas do nosso folclore, cartas de reclamação, textos de opinião, listas de brinquedos, receitas culinárias, cantigas, entre outros. Houve, ainda, diversidade com relação aos modos de produção de textos: escritas individuais, em duplas ou pela professora.

Tais observações mostram que um longo percurso foi trilhado após as discussões acerca da necessidade de estimular os alunos a participar ativamente de sua própria aprendizagem e de levá-los a perceber que o que eles aprendem na escola tem relação com o que eles vivem fora dela.

A fim de darmos continuidade às nossas reflexões, vejamos o relato de Andréa de Souza Ferreira, professora da Escola Municipal

Severina Lira, em Recife-PE, sobre o trabalho que realizou com seu grupo de 23 alunos do terceiro ano do primeiro ciclo. Valendo-nos da prática descrita, discutiremos algumas questões gerais referentes à leitura e à escrita de textos por crianças em fase de apropriação do sistema alfabético.

Anteriormente, já havíamos trabalhado correspondência (carta), em uma atividade em que os alunos escolheram um parente e escreveram para eles. Foi possível explorar a função social da carta e concluímos o trabalho, indo em uma agência dos Correios.

Outro dia, em uma roda de conversa, surgiu a problemática da qualidade dos lápis utilizados pela escola (há muito tempo). Um aluno no meio das reclamações disse:

- A gente tinha que falar isso para o fabricante do lápis!!!
- Como? (eles perguntaram).
- Escrevendo uma carta.

Todos gostaram da idéia, mas questionaram sobre o endereço. Informei a eles que poderíamos achar o endereço na caixa do lápis. Um aluno foi buscar uma caixa na secretaria e, de fato, o endereço estava lá. O trabalho com carta de reclamação não estava programado, mas era preciso aproveitar o entusiasmo do grupo e assim foi feito. Pensei em escrever uma carta coletiva, mas percebendo, em outros momentos, a dificuldade do grupo em reunir informações para produção coletiva, propus que cada aluno escrevesse sua carta individualmente. Dessa forma, cada aluno poderia levantar idéias para a produção coletiva. Posteriormente, li todas as cartas em voz alta. As crianças gostaram muito desse momento. Percebi o orgulho de cada uma em ouvir seu texto lido em voz alta e as produções foram ricas em informações sobre a problemática do lápis. Conversei com os alunos sobre as produções: - Gente, as cartas estão ótimas! Mas não podemos enviar vinte e três cartas falando do mesmo assunto. Que tal a gente fazer uma carta coletiva? Nós podemos escrever algumas coisas que vocês colocaram no texto que vocês produziram individualmente.

As crianças gostaram da idéia e, imediatamente, foram selecionando os trechos que mais gostaram nas cartas individuais.

Eles diziam: - gostei quando B... diz..., a melhor foi a de... Iniciamos a construção coletiva escrevendo no quadro o que as crianças falavam. Vários trechos foram escritos e depois reformulados, na medida em que construíamos o texto. Relíamos e reescrevíamos, fazendo correções e melhorando o texto da carta. Procurei pensar com os alunos: Quem ía receber essa carta? O que era importante escrever? Como escrever e como reclamar sem ser agressivo? Na medida em que o texto era construído, conversávamos sobre todas essas questões. Após muitas escritas e reescritas, nosso texto coletivo satisfaz a todos. Perguntei quem gostaria de copiar a carta em nome da turma. Muitos se prontificaram, mas Breno fez questão de redigir a carta. A carta foi então encaminhada aos fabricantes de lápis em São Paulo.

No trabalho realizado por Andréa, é possível realçar alguns aspectos bastante positivos. Em primeiro lugar, salientamos a sensibilidade de aproveitar um momento específico em que os alunos depararam-se com um problema com potencial para gerar atividades interessantes de escrita e de leitura. Com isso, a professora mostrou também que é possível e desejável inserir-se na sociedade de modo crítico e participativo, e que a língua é um instrumento importante para que isso possa ocorrer.

Em segundo lugar, podemos ressaltar que a situação de escrita foi real, ou seja, as crianças tinham uma finalidade para escrever, reclamar sobre a qualidade de um produto comprado para eles, e um destinatário, a fábrica de lápis. Assim, adotaram um gênero textual adequado aos seus propósitos, a carta de reclamação.

É interessante observar também que a professora começa o depoimento informando que essa não era a primeira vez que os alunos estavam em contato com o gênero carta na escola. Segundo seu relato, em atividade anterior, eles escreveram cartas pessoais e levaram para os Correios. A carta de reclamação tem similaridades com a carta pessoal, no entanto, tem diferenças. Nessa, há maior formalidade e exige-se uma estrutura argumentativa, que, no caso em questão, objetivava convencer o destinatário a adotar medidas para melhorar o produto oferecido à escola. Dessa forma, embora os alunos pudessem usar conhecimentos prévios, construídos nas situações anteriores, também precisaram adaptar-se a uma nova situação,

aprendendo sobre as diferenças entre escrever uma carta pessoal e uma carta de reclamação formal.

Por fim, é possível destacar que o fato de as crianças terem feito a atividade em dois momentos propiciou o trabalho de revisão textual. Ao escreverem individualmente, as crianças precisaram coordenar as ações de gerar conteúdo, textualizar e registrar o texto. Desenvolveram, assim, habilidades importantes de escrita. Na fase posterior, quando os textos individuais foram lidos, e eles foram chamados a escrever uma carta que representasse todo o grupo, tiveram que entrar em acordo sobre o que dizer, retomando os temas selecionados por cada um, e sobre o como dizer, revendo os modos que tinham adotado individualmente. Na produção coletiva, temos uma ótima oportunidade de compartilhar com os alunos estratégias de revisão em processo. Rer ler trechos para dar continuidade, reorganizar a sequência textual, mudar palavras, rever estrutura das sentenças, são algumas das possibilidades.

Vejamos um exemplo de uma das cartas escritas individualmente, no primeiro momento, e a carta coletiva que foi enviada ao fabricante de lápis.

*Carta individual:*

17/09/2004

Carta ao fabricante do lápis Maximum Escolar

Bom dia eu vou direto ao assunto. Será que o senhor pode melhorar o produto do lápis, quauquer quoisinha a ponta se quebra. Não é por mau mais esses lápis são muito ruins e as borrachas também elas se partem quando você usa 3 e 4 vezes, eta quase quase que eu me esquesia das lapizeira e a mesma coisa das borrachas. Você nein usa muito que elas se quebram. E agora eu vou esperar caumamente que a Borra-cha, a lapizeira, e o lápis melhorem.

*Carta coletiva:*

Recife, 13 de outubro de 2004

Para: Fabricante do lápis MAXIMUM ESCOLAR HB Nº 2

Olá!

Nós somos alunos da Escola Municipal Severina Lira e estamos com um problema. Nós usamos na escola o lápis que vocês



fabricam e os lápis estão muito fracos. Quando a ponta quebra, não conseguimos fazer a ponta, porque o lápis é muito duro, quebrando o apontador. E também a ponta quebra o tempo todo. Uma aluna da sala, que se chama Williane, ficou com o lápis pequeno em um dia só, de tanto tentar fazer a ponta.

Esperamos que com essas informações vocês melhorem os lápis. E, assim, todos nós vamos ficar felizes por ter um lápis para trabalhar melhor.

Como vemos, embora a carta coletiva mostre que o grupo realizou avanços significativos, poderíamos dar continuidade ao bom trabalho da professora através da leitura e reflexão sobre cartas de reclamação escritas por outras pessoas, seguida de uma revisão final do texto produzido coletivamente. Enfatizamos mais uma vez que, quanto maior o acesso e a exploração de bons modelos escritos nos diferentes gêneros trabalhados em sala de aula, maiores as chances das crianças se apropriarem da estrutura característica correspondente a esses diversos gêneros textuais. Desse modo, mediante a leitura de cartas de reclamação escritas por outros, seria possível explorar tanto aspectos mais formais, como a saudação inicial e final utilizadas nas cartas, até aspectos sociodiscursivos, como as estratégias argumentativas usadas por diferentes autores na produção de seus textos. Por exemplo, seria possível pensar sobre prováveis objeções que os destinatários poderiam fazer em relação ao que era defendido nas cartas. No caso analisado, poder-se-ia refletir sobre os motivos que levariam os fabricantes de lápis a produzir produtos de baixa qualidade e inserir no texto uma contra-argumentação, tentando convencê-los de que dessa forma eles poderiam vir a perder clientes.

A proposta didática de Andréa teve, de fato, excelentes qualidades, sobretudo por colocar as crianças em um jogo real de interlocução e por ajudá-las a desenvolver capacidades de produção de textos indispensáveis ao exercício da escrita.

O planejamento transcrito abaixo, elaborado por um grupo de professoras durante o curso em “Leitura e Produção de Textos na Alfabetização”, mostra outra possibilidade interessante de trabalho com a língua, apresentando uma proposta de leitura com crianças numa fase inicial de apropriação do sistema alfabético.

# Planejamento

LIVRO: *Maria-vai-com-as-outras*.

AUTORA: *Silvia Orthof*.

EQUIPE DE PROFESSORAS:

*Anaíde Pereira Santos Santana*, 1º ano do 1º ciclo, Escola Aníbal Varejão, Jaboatão dos Guararapes-PE.

*Ester Marques Vera Cruz Silva*, 2º ano do 1º ciclo, Escola Olindina Monteiro de França, Recife-PE.

*Sandra Cristina Gomes da Silva*, Alfabetização, Escola Jardim Ana Rosa Falcão de Carvalho, Recife-PE.

ATIVIDADES

## **1º momento: Sensibilização**

Apresentação do “saco mágico”.

- Um saco mágico será entregue às crianças (Dentro do saco estará um novelo de lã).
- O saco passará de mão em mão para que as crianças descubram o seu conteúdo, sem que possam abrir o saco, só apalpando. À medida que a criança o recebe, dá a sua opinião.
- Se as crianças não descobrirem, a professora dará pistas.
- Serve para confeccionar roupas... As pessoas fazem xale com ela... Tem no cabelo de boneca de pano...
- Por que será que dentro do saco mágico eu trouxe um novelo de lã?
- Qual o nome do animal que nos fornece a lã?

## **2º momento: Apresentação do livro**

- Hoje eu trouxe uma história que fala de uma ovelha.
- Quem lê pra mim o título de história de hoje? (MARIA-VAI-COM-AS-OUTRAS).
- Quem é a autora e ilustradora?
- O que vocês acham que vai acontecer nesta história?
- Qual será o nome da ovelha?
- Será que ela tem amigas?

## **3º momento: Apresentação de Maria.**

Antes da leitura:

- Quem se chama Maria aqui na sala?
- Vocês conhecem alguma Maria?

O professor fará a leitura do texto, acompanhando com o dedo a escrita do livro, usando entonação para dar veracidade à história.

#### **4º momento: Interpretação oral**

Após a leitura, fazer algumas dessas perguntas:

- Quem lembra o título da história?
- Quais são os personagens da história?
- Por que Maria sempre ia atrás das outras ovelhas?
- O que as outras ovelhas faziam que Maria fazia também?
- Será que ela gostava de fazer o que as outras faziam?
- Em que momento da história Maria se perguntou por que estava fazendo tudo o que as outras ovelhas faziam?
- Quem aqui já comeu jiló?
- O que Maria pensou na hora que estava comendo jiló?
- Ela parou de seguir as outras ovelhas?
- Por que ela desistiu de seguir as outras ovelhas?
- Quantas ovelhas pularam? O que elas gritavam?
- Por que será que ela não pulou?
- O que ela fez, então?
- E agora, como está Maria?
- O que vocês acharam da decisão de Maria?
- Em que momentos somos parecidos com Maria?

#### **5º momento**

Desenho da história, escrevendo o nome da personagem principal e a parte que mais gostou da história.

*Obs:* Em outros dias pode-se fazer leitura não convencional ou convencional da história/ dramatização/ confecção de uma novilha de lã.

A aula planejada pelas professoras Anaide, Ester e Sandra pode ser comentada quanto a diferentes aspectos. A preocupação das professoras com os momentos anteriores à leitura propriamente dita é uma dimensão relevante a ser citada. A criação de expectativas sobre o que será lido e o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo, com base nos conhecimentos prévios das crianças, são procedimentos que ajudam a desenvolver estratégias de leitura essenciais à ampliação da capacidade leitora, tal como aponta Solé (1998). A conversa posterior sobre o texto, levando as crianças a pensar acerca do que

foi narrado, ajuda a recuperar a organização sequencial da história e a elaborar as inferências necessárias para entender melhor o conto. Por fim, dado que as crianças estão em fase de alfabetização, as professoras buscam inserir uma atividade de escrita acompanhada do desenho sobre a história ouvida.

Concluindo, percebemos que as duas propostas discutidas anteriormente refletem uma preocupação comum por parte das professoras: garantir que os seus alunos, desde os primeiros anos escolares, estejam em contato com a escrita de modo significativo. Tais propostas também ilustram o que temos defendido até aqui: é necessário organizar o tempo pedagógico, reservando espaço para ajudar os alunos a compreender o nosso sistema de escrita (alfabetização básica), bem como para envolvê-los em situações comunicativas que contribuam para a ampliação de suas habilidades de produção e de compreensão de textos orais e escritos.

## Referências

- CARDOSO, Beatriz; MADZA, Ednir. *Ler e escrever, muito prazer!* São Paulo: Ática, 1998.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1997.
- REGO, L. L. B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling, 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VAL, Maria de Graça C; BARROS, Lúcia Fernanda P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



# Literatura na alfabetização: que história é essa?

---

Ana Carolina Perrusi Brandão  
Ester Calland de Sousa Rosa

**H**oje em dia, dificilmente encontraremos um(a) professor(a) que não lê ou conta histórias para seus alunos. Dessa forma, desde cedo as crianças na creche e na escola parecem ter contato com contos de fadas, lendas da cultura popular, fábulas, histórias lidas em livros escritos para crianças, contos que os(as) professores(as) ouviram em sua infância, histórias reproduzidas em livros didáticos...

Se é realmente assim, ainda vale discutir esse assunto com professores(as)? O argumento central deste capítulo é que, apesar de haver indícios de que a leitura de histórias constitui prática já bastante disseminada nas salas de educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, existem certas questões que merecem ser aprofundadas. O nosso objetivo é, portanto, abordar algumas dessas questões enfocando especialmente as formas como a literatura está presente em turmas com crianças nas fases iniciais de apropriação da escrita.

Para um começo de conversa sobre o tema, poderíamos então nos perguntar: o que se lê para as crianças nas salas de alfabetização<sup>1</sup>? Para que se lê? O que as crianças aprendem com a leitura de textos literários? Como conduzir a leitura desses textos em sala de aula? Como trabalhar com textos literários sem cair na armadilha de utilizá-los para ensinamentos morais ou reduzi-los a pretextos para exercícios de alfabetização?

## **Sobre o acesso das crianças aos textos literários nas salas de alfabetização**

Num rápido esforço de memória, professores(as) de diferentes gerações, desde as que já passaram dos 50 anos até as mais jovens, na casa dos 20, relatam experiências similares quando recordam suas primeiras lembranças escolares com a leitura (ROSA, 2003; ROSA, 2004). Por exemplo, é comum ouvir que na escola o primeiro contato com textos escritos foi através da cartilha. No entanto, algumas lembram de professoras que eventualmente contavam ou mesmo liam histórias nos momentos de lazer e descanso, para acalmar a turma depois do recreio, como atividade lúdica no final da aula da sexta-feira ou para complementar o trabalho relativo a alguma data comemorativa. Assim, ao que parece, mesmo quando ler ou contar histórias estava presente na escola, essa atividade se constituía em algo esporádico, isolado, um passatempo, possivelmente sem intenção propriamente pedagógica.

Contrariando a experiência vivida como estudantes, esses(as) mesmos(as) professores(as) se habituaram a ouvir em seus cursos de formação (inicial ou contínua), principalmente de meados dos anos oitenta até os dias atuais, que embora ler e escutar histórias devesse servir, sem dúvida, para divertir e entreter as crianças, tal atividade também poderia servir como excelente recurso pedagógico no processo de alfabetização.

---

<sup>1</sup> Para as finalidades deste texto, “a sala de alfabetização” se refere ao primeiro ciclo de aprendizagem, conforme sistema implantado em algumas redes de ensino, geralmente constituído por crianças de 6, 7 e 8 anos de idade.

Então, o que aconteceu? Boa parte desses(as) professores(as) passou a ler contos regularmente, ou passou a fazê-lo com mais frequência. De fato, como já afirmamos, dificilmente ouviremos algum(a) professor(a) dizer que não lê ou conta histórias para seu grupo de crianças. Mas será que isso significa que a literatura está plenamente representada nas salas de alfabetização? Todas as histórias que são lidas para as crianças podem ser identificadas como literatura? Afinal, como definir entre os diferentes tipos de material impresso disponíveis na sala de aula, o que é literatura infantil?

A escritora de livros infantis e pesquisadora do tema Lúcia Pimentel Góes reconhece que não é fácil definir o que é literatura infantil. Ela situa o debate sobre o tema e propõe considerar que:

[...] literatura infantil é, antes de tudo, 'literatura', isto é, mensagem de arte, beleza e emoção. Portanto, se destinada especificamente à criança, nada impede (pelo contrário) que possa agradar ao adulto. E nada modifica a sua característica 'literária' se, escrita para o adulto, agradar e emocionar a criança. [...] *Literatura Infantil* é linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda as exigências que lhe são próprias (1991, p. 3, 15-16).

Responder às exigências das crianças supõe que essas tenham contato extenso com textos, para que, assim, possam ter parâmetros de comparação e possíveis preferências. Para tanto, o(a) professor(a) tem papel importante na seleção dos livros a ser lidos para as crianças. Se o texto agrada e atende às suas exigências como leitor(a) mais experiente, se diz algo significativo à sua sensibilidade, então vale a pena apresentá-lo às crianças. Além disso, disponibilizar livros e histórias as mais diversas para que as próprias crianças procedam às suas escolhas é algo indispensável para quem quer formar leitores de literatura. Como bem resume a poeta Cecília Meireles, autora muito lida nas salas de aula:

Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente do âmbito infantil. São as crianças na verdade que o delimitam com sua



preferência. Costuma-se classificar Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma literatura infantil *a priori*, mas *a posteriori*. (1984, p. 20)

Considerando o princípio de que adjetivar a literatura de “infantil” depende menos de sua produção e mais de sua “recepção”, textos que necessariamente não foram escritos pensando num leitor criança também podem ser apreciados por ele<sup>2</sup>. Tal pressuposto pode ser visto como sugestão para que o(a) professor(a) experimente introduzir a leitura de outros textos, além dos presentes na produção editorial que leva o rótulo de literatura indicada para crianças.

Ainda pensando no que ler para as crianças no universo literário, é bom ressaltar que não somente as histórias têm valor estético. Também as crônicas, os textos biográficos, as canções, os poemas, os textos teatrais, os mitos, as narrativas constituídas exclusivamente de imagens, entre outras formas textuais, podem atender a esse critério, e, como bem nos lembra o crítico literário Antônio Cândido, podem ser classificadas como literatura:

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (1995, p. 242).

Constatamos, no entanto, que certos variantes literários têm presença menos garantida nas salas de aula. Alguns dados foram coletados numa enquête realizada com um grupo de professoras participantes de um curso em Leitura e Produção de Textos na

---

<sup>2</sup> Esta é certamente uma referência à própria origem da literatura infantil, que nasce na Europa, a partir de histórias contadas em rodas de adultos, que, no entanto, também eram freqüentadas por crianças. Mais tarde, essas histórias foram compiladas por Perrault (1628-1703), pela Mme d’Aulnoy (1650-1705), os irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), e reinventadas como gênero literário em 1835 por Hans Christian Andersen (1805-1875).

Alfabetização, coordenado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.<sup>3</sup>

Quando lhes perguntaram sobre o que lêem para seus alunos, apenas três professoras deixaram de referir “histórias infantis”, “contos” ou “narrativas” em sua lista. Algumas mencionaram “livros paradidáticos”<sup>4</sup>, que parecem ser tomados como gênero textual, possivelmente sinônimo de “histórias para crianças”, seguindo uma nomenclatura adotada em catálogos de algumas editoras. No entanto, vale notar que menos da metade das professoras citou a leitura de outros gêneros textuais também considerados literários, tais como: “fábulas”, “poesias”, “cantigas”, “lendas”, “parlendas” e “adivinhas”.

Além disso, na listagem feita por essas professoras, não apareceram textos biográficos, forma de narrativa já amplamente representada na produção nacional e em traduções de livros de autores estrangeiros.

Outro ilustre ausente dessa listagem são os textos teatrais, com roteiros que podem, até, inspirar a montagem de peças com as crianças, tais como: O Baile do Menino Deus, A bandeira de São João, O Arlequim, excelentes exemplos de folguedos populares traduzidos para a linguagem dramática e registrados na forma de livro.

Os cordéis também não foram mencionados pelas professoras, embora algumas delas cheguem a recordar, em seus relatos autobiográficos, que os folhetos estiveram presentes na infância, em cidades do interior de Pernambuco. Estudos nessa área (ABREU, 1999, ABREU, 1999a, GALVÃO, 2001) têm demonstrando o papel que o cordel desempenha para a população não escolarizada, fazendo a ponte entre a cultura oral e o mundo da escrita. Naquele contexto, a condição de leitor pode estar associada à função de criador de textos, à produção escrita, à habilidade de declamação de textos poéticos, à produção

---

<sup>3</sup> Participaram do curso 33 professoras que atuam em escolas públicas na Região Metropolitana do Recife, com turmas de alfabetização, de 1ª e 2ª séries ou de primeiro ciclo. A adesão voluntária ao curso envolveu também o consentimento para que o material colhido durante os encontros de formação pudesse integrar a presente publicação.

<sup>4</sup> Na verdade, os chamados paradidáticos incluem não apenas livros de ficção, mas também livros informativos produzidos para o mercado escolar, sem, no entanto, apresentar as características funcionais e de composição do manual didático (YASUDA e TEIXEIRA, 1997).

material de cordéis, à sua divulgação e circulação entre os leitores potenciais. Assim, tendo ou não passagem pela escola, adultos podem reconhecer-se e ser reconhecidos socialmente como leitores, desde que envolvidos em alguma dessas etapas da produção e circulação dos cordéis. Conhecer e divulgar essa história e lembrar como esse gênero textual ainda continua presente na vida de muitas comunidades pode tornar-se um objetivo a mais que justifica a introdução da literatura de cordel na sala de aula.

Outro gênero textual que nos pareceu sub-representado na listagem das professoras foi a “lenda” (lembrada por apenas quatro professoras). A leitura de lendas é particularmente importante não apenas quando se leva em conta seu papel para a história da literatura, mas também por serem elementos constituintes da nossa identidade nacional. Sob o rótulo “lendas”, poderiam, portanto, estar presentes os mitos e as histórias da tradição oral africana e indígena<sup>5</sup>.

De acordo com as professoras, nas escolas a organização do acervo de livros de literatura se dá de diferentes formas, por exemplo: biblioteca volante, estante de leitura, casinha de leitura, caixinha de leitura, biblioteca na escola. Apenas cinco professoras informaram não dispor de livros na escola, entre as quais duas afirmaram que tentavam solucionar o problema utilizando livros de seu acervo pessoal.

Vale salientar que a maioria das professoras (pouco mais de dois terços do grupo) parece estar satisfeita com o acervo de leitura existente nas escolas, não sendo registradas queixas quanto à renovação desse acervo. No entanto, a falta de diversidade e a própria exclusão de certos gêneros literários nas práticas de leitura em sala de aula podem estar relacionadas à qualidade e à diversidade do conjunto de livros disponíveis na escola. Portanto, garantir maior acesso aos diferentes gêneros existentes parece ser um primeiro desafio a ser enfrentado por professores e professoras que têm como objetivo sensibilizar novos leitores em seu letramento literário.

---

<sup>5</sup> Note que as narrativas que aparecem sob à designação “lendas” não assumem, para os povos que criaram e contam essas “histórias”, a significação que normalmente atribui-se a essas produções. Isso porque tais narrativas constituem um modo de explicar o passado e de ajudar a organizar a vida social de certos grupos, não sendo, portanto, reconhecidas por eles como ficção.

## **Sobre as finalidades da leitura de textos literários nas salas de alfabetização e sobre o que as crianças aprendem com a leitura desses textos**

O texto literário tem origem e finalidades que não se confundem com seu uso escolar. Quando surgiu, ainda na sua versão oral e depois com o suporte da escrita, a literatura cumpria função social especial que era a de ajudar a compreender e a ordenar a realidade, dando forma lingüística a sensações, sentimentos e idéias. A literatura, enquanto arte, também cumpria o papel de dar forma e expressividade às necessidades estéticas de seus produtores e receptores. Dos leitores ou ouvintes de histórias era esperado que aceitassem o “pacto ficcional” e assim compartilhassem de certa “suspensão da realidade” (ECO, 1997), substituída por mundos possíveis que, no entanto, tinham elos com o vivido. As professoras parecem compartilhar essa finalidade mais ampla da literatura quando afirmam que:

A contação de historias é de primordial importância pois permite que as crianças viagem no mundo da imaginação e permite que estas se vejam como personagens (Sandra Cristina Gomes - Centro de Educação Infantil Jardim Ana Rosa – Recife).

A leitura de historinhas para mim é uma porta para o mundo da imaginação e de transformação da realidade em algo mais belo e justo, pois nem sempre é assim em nossas vidas (Tânia Valéria Coelho - Escola José Clarindo Gomes - Cabo de Santo Agostinho).

No entanto, quando a literatura é introduzida na escola, e particularmente no contexto do ensino de crianças pequenas que estão lidando com o desafio de apropriarem-se da lógica do sistema da escrita, esta também passa a cumprir outras finalidades. Uma delas seria o letramento literário, ou seja, gerar as condições para que as crianças ganhem familiaridade com textos literários em suas várias formas, autores, estilos, épocas (PAULINO, 2001). Outra finalidade seria a de recuperar, com base em conteúdos dos textos literários em

toda a sua diversidade, a polissemia e a abertura para a interpretação do leitor, um modo dialógico de lidar com textos escritos. Ou seja, garantir uma leitura estética dos textos, menos preocupada com a recuperação literal e mais voltada à compreensão das entrelinhas, do que precisa ser inferido, do que pode ser associado às experiências vividas ou ao contexto em que o texto foi produzido.

Num olhar histórico, podemos afirmar que, nas salas de alfabetização, a leitura de textos literários para as crianças começa a ter destaque especial quando as cartilhas passam a ser fortemente criticadas, principalmente a partir dos anos 80 do século XX. Diversos trabalhos apontaram os problemas dos textos presentes nas cartilhas, assim como os seus efeitos negativos para a produção escrita das crianças (ver, por exemplo, ABAURRE *et al.*, 1998; BARBOSA, 1992; BRANDÃO e GUIMARÃES, 1997). Em resumo, pode-se dizer que os chamados “textos cartilhados” produzidos por crianças em processo de alfabetização mostravam que elas aprendiam a escrever perfeitamente nos moldes daqueles aos quais eram expostas, ou seja, utilizando palavras já conhecidas, com frases simples, curtas (de preferência uma frase em cada linha do papel com um ponto no final) e em que o sentido, a relevância, o significado daquilo que se queria dizer ficava relegado a segundo plano.

A literatura nas salas de alfabetização passou a ser vista, então, como uma alternativa a tais textos estereotipados, que eram lidos e escritos somente na escola. Por meio literatura, portanto, esperava-se aproximar a criança de usos e práticas sociais de leitura, oferecendo a elas textos mais significativos e reais, ou seja, que também circulariam no mundo fora das salas de aula.

A leitura freqüente de histórias de boa qualidade também passou a ser associada a uma série de benefícios adicionais para a sala de alfabetização. Em primeiro lugar, ouvir textos interessantes, bem ilustrados, com temas significativos, ligados às vivências infantis poderia ser um bom atrativo para que as crianças quisessem também aprender a decifrar os “risquinhos pretos” do papel e ler como seu(sua) professor(a). De fato, esta idéia é ilustrada no discurso de algumas professoras participantes do curso sobre Leitura e Produção de Textos na Alfabetização, já referido anteriormente. Vejamos:

[...] Considero (a leitura de histórias) extremamente importante por ser o principal elemento estimulador para despertar o interesse da criança em descobrir o que está escrito no livro... (Lívia de Miranda - Escola Municipal Alaíde Pedrosa – Jaboatão dos Guararapes).

[...] (a leitura de histórias) É importante porque os alunos passam a gostar de ouvir e, em seguida, eles querem aprender a ler por si mesmos e adquirir a independência de escolher também o tipo de leitura que mais lhes agrada. (Marisa Cristina da Silva – Escola Municipal Dom Pedro de Alcântara – Jaboatão dos Guararapes)

Além disso, sendo a leitura de histórias parte da rotina na escola desde o instante em que as crianças passam a freqüentá-la, ou seja, antes mesmo de dominar o sistema de escrita alfabética, seria possível aprender que a linguagem que se usa para escrever é diferente da linguagem que se usa para falar. Tal aprendizagem se revelaria, por exemplo, no momento em que, solicitada a produzir uma história oralmente, a criança incluísse em seu texto construções típicas da escrita.

Isso é o que mostra Rego (1988), ao analisar as histórias orais inventadas por sua filha Fabiana antes de iniciar formalmente o seu processo de alfabetização. Como salienta a autora:

[...] a criação de textos orais, com características de uma história escrita reforça a idéia [...] de que há uma aquisição da língua escrita que independe dos mecanismos de codificação e decodificação e pode ter início mesmo antes de a criança atingir um pleno entendimento do nosso sistema alfabético. (1988, p. 44)

Assim, é possível que crianças bem pequenas apropriem-se não apenas de expressões típicas de abertura e fechamento de histórias, mas também dos temas, personagens, vocabulário, formas de estruturação do texto e usos lingüísticos típicos desse gênero textual.

De fato, diversos estudos (por exemplo, TEBEROSKY, 1995; AU e RAPHAEL, 1998; ROGERS e SOTER, 1997) têm mostrado que o trabalho com leitura e produção de diferentes gêneros textuais na escola possibilita a aquisição de conhecimento sobre a linguagem em

que se escreve, assim como pode ampliar a compreensão infantil sobre as finalidades, os contextos de uso, as características linguísticas e os suportes em que tais gêneros costumam aparecer, ajudando o leitor iniciante a fazer antecipações sobre o que está escrito.

Em particular, a leitura de textos literários nas salas de alfabetização pode vir a ter papel crucial para a formação de leitores que buscam construir sentido naquilo que lêem. Em outras palavras, tanto a leitura diária de boas histórias, contos da fada, fábulas, poemas, quanto o diálogo que se estabelece entre o(a) professor(a) que encaminha a leitura e o seu grupo de crianças são, a nosso ver, elementos fundamentais para que essas se apropriem de estratégias de compreensão que mais tarde poderão ser aplicadas quando elas estiverem lendo, de forma independente, os textos de sua escolha.

Apesar de parecer estranha a idéia de um leitor que não busca ativamente compreender aquilo que lê, a literatura na área de compreensão tem amplamente demonstrado a existência de crianças que, embora cheguem a ler com fluência e precisão, apresentam dificuldades de compreender o que leram, particularmente quando são solicitadas a construir significados que não são explicitamente colocados no texto (ver, por exemplo, OAKHILL, 1984; CAIN e OAKHILL, 1999; CAIN *et al.*, 2001). Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de que a criança seja exposta desde muito cedo a textos que possibilitem a leitura de significados implícitos, tais como os textos literários. Discordamos, portanto, de afirmações como a transcrita abaixo:

[...] Em textos informativos ou expositivos, isto é, textos que informam, expõem e discutem idéias, geralmente predominam significados fixos, estáveis. *Por isso esse tipo de texto é mais adequado para exercícios de compreensão.* (Grifo nosso, LAJOLO, 2001, p. 50)

Ao contrário, defendemos que os textos literários exatamente porque veiculam “significados instáveis”, isto é, aqueles sobre os quais os leitores podem divergir, prestam-se, por excelência, ao trabalho de compreensão na escola.

A partir das salas de educação infantil e seguindo nas salas de alfabetização, a leitura e a discussão desses textos junto com as crianças

pode se tornar uma oportunidade particularmente importante para mostrar que o ouvinte ou leitor precisa sempre fazer um esforço de busca de sentido. Assim, nas rodas de leitura em que o(a) professor(a) lê e conversa sobre a história lida, a criança vai aprendendo que ler não é simplesmente recitar palavras, mas, sim, um comportamento ativo de produção de significados. Essa idéia também é compartilhada pelas professoras participantes do curso quando indagadas sobre a importância da leitura de histórias para seus alunos:

[...] É importante para a criança criar o hábito de saber ouvir e ler bons textos com atenção às estratégias utilizadas, e discutindo sobre o texto lido... (Leônia Maria Malta - Escola Municipal Sítio do Berardo - Recife).

[...] É importante para estimular as crianças a falar, perguntar e questionar... (Gildete Maria dos Santos - Escola Senador Paulo Guerra – Cabo de Santo Agostinho).

A leitura de textos literários, portanto, torna-se uma oportunidade para o desenvolvimento da capacidade de expressão e argumentação, de recuperar as seqüências narrativas, de manifestar opiniões e desenvolver um diálogo entre leitores ou ouvintes que negociam diferentes possibilidades de sentido.

No entanto, é fundamental que o(a) professor(a) que conduz esse trabalho e que funciona como o modelo de leitor para o seu grupo de crianças reconheça que, embora o texto literário seja mais aberto, com mais lacunas de significados, no trabalho interpretativo não se deve nunca esquecer a base textual. Em outras palavras, o que está escrito deve ser sempre considerado e, sendo assim, o trabalho de discussão e as possíveis interpretações distintas sobre um mesmo texto e sobre as relações entre escrita e imagem devem estar, necessariamente, conectadas ao que foi lido ou ouvido. É claro que as opiniões, os conhecimentos e a experiência pessoal mobilizam no leitor diferentes formas de compreender um texto; no entanto, faz parte do papel do(a) professor(a) como mediador(a) da leitura explicitar possíveis conflitos entre aquilo que pode ser inferido na escrita e o que pertence exclusivamente ao leitor (BRANDÃO, 2004).



Em resumo, o fato de o texto literário trazer significados *instáveis*, de forma alguma, inviabiliza-o ou lhe confere menor possibilidade para o trabalho interpretativo na sala de aula. Conforme expressamos acima, tal característica o torna, ao contrário, especialmente relevante e adequado para o trabalho de formação de um leitor que, desde cedo, aprende a buscar significado naquilo que lê, e que, no futuro, será também capaz de defender suas interpretações.

## **Sobre como trabalhar com o texto literário nas salas de alfabetização**

Para discutir este tópico, pedimos ao grupo de professoras que em equipe planejassem por escrito uma proposta de leitura e compreensão de texto que pudesse ser desenvolvida com seus alunos, em processo de alfabetização. Para isso, levamos para a sala de aula os livros “Maria-vai-com-as-outras” de Sylvia Orthof (1988) e “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque de Holanda (1984). Também lemos em sala de aula o livro “Galileu leu”, de Lia Zats (1998) e fizemos um exercício coletivo de conversa voltada à compreensão desse texto. Vários aspectos interessantes apareceram nas propostas encaminhadas pelas professoras, e a retomada desses pontos orientará a nossa discussão sobre o tema.

Inicialmente, observamos que, em todos os casos, houve tentativas de motivar as crianças para ouvir a história, quer através de alguma brincadeira, quer formulando questões que ativassem conhecimentos ou experiências prévias conectadas com o texto a ser lido, quer levantando perguntas sobre o título das histórias e/ou ilustrações na capa do livro. Em todos os casos, a intenção era engajar as crianças na leitura do livro, levando-as a fazer previsões sobre possíveis temas, personagens ou acontecimentos presentes na história. Conforme afirma Solé (1998), esse procedimento do(a) professor(a) antes de iniciar a leitura é importante porque:

[...] Se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar estratégias

aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível (p.114).

Vale notar, no entanto, que perguntas de antecipação podem ser sugeridas não apenas antes de iniciar a leitura (como fizeram as professoras), mas também ao longo da história, ou seja, durante a leitura. Embora, por motivos óbvios, não seja aconselhável quebrar o texto a todo momento para fazer perguntas, consideramos que, às vezes, vale a pena interrompê-lo para uma ou duas questões desse tipo. Tais questões quando formuladas durante a leitura podem ajudar a criança a reunir pistas e informações que o texto forneceu até ali, permitindo a elaboração de hipóteses sobre o que virá em seguida. Dessa forma, um comportamento de monitoração da compreensão é estimulado e explicitado para os futuros leitores ou leitores iniciantes.

Como salientado por diversos autores, a monitoração do processo de leitura é uma habilidade importante, porque, se o leitor não aprende a detectar as lacunas em sua compreensão durante a leitura, também não será capaz de adotar ações para preencher tais lacunas, já que não poderá tentar resolver um problema que para ele não existiu (SOLÉ, 1998).

Quer as questões relativas ao texto sejam formuladas antes, durante ou depois da leitura, também é importante refletir sobre o tipo de pergunta a ser feita, priorizando-se a qualidade, e não a quantidade das perguntas. Analisando mais uma vez as propostas das professoras, é interessante notar que não apareceram questões literais (ou seja, aquelas que solicitam do leitor ou ouvinte o resgate de informações explicitamente dadas no texto).

Perguntas após a leitura de textos literários que apelam apenas para a recordação de detalhes insignificantes, e não para a compreensão, levaram certos autores a concluir que:

Ler histórias, no 1º. grau, se reduz a adestrar-se na decodificação do código, a perceber seqüências, ações, espaços, em suma, a extrair do texto apenas elementos de sua camada superficial, informativa. (BRANDÃO e MICHELETTI, 1997, p. 25)

Na verdade, não é formulando listas de perguntas literais (para evitar o “risco” de discutir diferentes interpretações) que estaremos contribuindo para a formação de um leitor ativo, capaz de ir além do que é explicitamente colocado no texto. A habilidade inferencial, i.e., a capacidade de elaborar significados novos, tomando-se por base o estabelecimento de relações entre informações textuais explicitamente dadas ou as relações entre essas informações e o conhecimento de mundo do leitor-ouvinte, constitui-se em elemento básico para o leitor.

No entanto, vale lembrar que, às vezes, se faz importante resgatar uma informação explicitamente apresentada no texto para que o leitor possa, mais adiante, construir determinado significado apresentado apenas implicitamente no texto. Em outras palavras, em alguns casos vale formular uma pergunta literal para garantir que o leitor ou ouvinte esteja de posse de todas as informações relevantes para a construção de determinada inferência, essencial para o estabelecimento da coerência do texto lido ou ouvido.

Ainda, valendo-se das propostas apresentadas pelo grupo de professoras, observou-se que comumente a leitura da história era seguida de questões de natureza subjetiva, em que a criança era solicitada a articular o texto com sua experiência de vida (por exemplo, “O que vocês acharam da decisão de Maria de não pular do alto do Corcovado?”)<sup>6</sup>. Tais perguntas, embora também possam ter o seu lugar na discussão do texto, não devem constituir-se no único ou primordial tipo de pergunta formulada. Vale lembrar que perguntas dessa natureza, que remetem a valores, crenças, opiniões, experiências prévias e preferências dos leitores ou ouvintes (como a popular proposta de “desenhar a parte que mais gostou da história...”) podem ser respondidas, pelo menos em alguns casos, sem que a criança sequer conheça a história ou tenha refletido sobre ela. Essa observação é, particularmente, válida para as perguntas que apelam para o conhecimento de mundo do leitor (como, por exemplo, “Quem sabe o que é pólo Sul? Por que lá é frio?”). Isso significa dizer que o(a)

---

<sup>6</sup> Todos os exemplos de perguntas usados neste parágrafo se referem ao livro de Sylvia Orthof, *Maria-vai-com-as-outras*, e foram extraídos de atividades realizadas pelas professoras participantes do referido curso sobre Leitura e Produção de Texto na Alfabetizações.

professor(a) deve estar atento(a) ao tipo de pergunta formulada e se essa pode, de fato, ser classificada como uma “pergunta de compreensão”. Portanto, o fato de perguntas subjetivas ou de conhecimento de mundo estarem de algum modo relacionadas ao texto, não indica, necessariamente, que levem a criança a refletir sobre ele. As perguntas inferenciais, no entanto, (por exemplo, “Olhando para o grupo de ovelhas, quem vocês acham que é a ovelha Maria? Por quê?”, ou “O que a autora quis dizer com a frase: ‘Agora Maria vai para onde caminha o seu pé?’”) sempre exigem essa reflexão e por isso são imprescindíveis para o desenvolvimento da compreensão.

Outro aspecto interessante foi que, embora tenhamos solicitado uma proposta para o trabalho de compreensão da história lida e não de atividades especificamente voltadas para a apropriação do sistema alfabético, quase todos os grupos incluíram atividades desse tipo após sua proposta de trabalho de compreensão. Esse dado possivelmente reflete uma noção relativamente freqüente entre professores(as) de que o trabalho com livros de literatura exige sempre uma proposta de atividades de leitura e escrita que se articulem com a história lida. Nesse sentido, é importante ficar atento para não reduzir a leitura de textos literários a um mote para o trabalho de alfabetização ou, em outros casos, a um simples pretexto para ensinamentos de natureza moral.

A nosso ver, após a leitura da história nas salas de alfabetização o que deve ser priorizado e constantemente proposto é a conversa no grupo sobre o texto lido. Propostas de atividades de apropriação do sistema alfabético devem ser agregadas a essa rotina apenas esporadicamente, para evitar uma versão burilada das antigas fichas de leitura, tão criticadas pelos(as) próprios(as) professores(as) quando recordam seu tempo de estudantes. Em outras palavras, o(a) professor(a) de modo algum deve sentir-se obrigado(a) a extrair exercícios de alfabetização sempre que lê um livro de literatura. No entanto, em alguns textos o “convite” para uma atividade desse tipo é evidente e pode ser aproveitado. Esse é o caso, por exemplo, da história *Chapeuzinho Amarelo*.

Vejamos algumas propostas encaminhadas por um dos grupos de professoras do curso. Tais propostas nos pareceram interessantes e pertinentes e, certamente, poderiam ser trabalhadas em dias

diferentes, já que um livro como Chapeuzinho Amarelo nunca é lido para as crianças apenas uma vez. As propostas foram as seguintes:

1- Ao final da história, apresentar num cartaz as palavras com as sílabas invertidas indicando os medos de Chapeuzinho Amarelo e coletivamente descobrir e listar por escrito esses medos.


Ex:

Xabru \_\_\_\_\_ bruxa  
Bodiá \_\_\_\_\_  
Gãodra \_\_\_\_\_  
Jacoru \_\_\_\_\_  
Barão-tu \_\_\_\_\_  
Pão Bichopa \_\_\_\_\_  
Trosmons \_\_\_\_\_

2. Dividir a sala entre meninos e meninas para ver qual dos grupos consegue lembrar o maior número dos medos de Chapeuzinho (o registro seria feito inicialmente no quadro pelos membros de cada grupo e o produto final deveria ser escrito em dois cartazes para serem expostos ao final da atividade).

3. Sentados em dupla, cada aluno escreve alguns de seus medos de forma invertida para o colega adivinhar, escrever da forma convencional e ilustrar.

Ex:

<p>Eu tenho medo de...</p> <p>toga</p>	 <p>gato</p>
--	---

Grupo: Rosivânia Carneiro, Andréa de Souza Ferreira e Marisa C. da Silva, das escolas municipais Zumbi dos Palmares (Recife), Severina Lira (Recife) e Dom Pedro de Alcântara (Jaboatão dos Guararapes), respectivamente.

Salientamos que a leitura de textos literários deve ocorrer sempre como parte da rotina *diária* nas salas de alfabetização. Além disso, reforçamos, mais uma vez, que a leitura não acaba quando o(a) professor(a) lê a última frase do texto. Conforme discutimos acima, defendemos que a leitura do texto literário só se completa com a discussão no grupo. É conversando com as crianças que confrontamos interpretações e percebemos significados não vistos. Assim, a atividade de “conversa sobre a história”, guiada por um(a) leitor(a) mais experiente (o(a) professor(a)), merece ser planejada tanto quanto as demais atividades do dia.

Para finalizar, voltamos a lembrar a recomendação de Cecília Meireles sobre a escolha do que ler para e com as crianças. Antes de propor uma leitura na sala de aula, é sempre bom questionar se o texto

escolhido passa pelo “controle de qualidade” de um bom livro infantil, pois:

É preciso que a criança viva a sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação... Só nesses termos interessa falar de Literatura Infantil. O que a constitui é o acervo de livros que, de século em século e de terra em terra, as crianças têm descoberto, têm preferido, têm incorporado ao seu mundo, familiarizadas com seus heróis, suas aventuras, até seus hábitos e sua linguagem, sua maneira de sonhar e suas glórias e derrotas. [...] A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. (1984, p. 31-32).

## Referências

- ABAURRE, Maria Bernadete *et.al.* Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas e formular. *Revista Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, jun.1998, n. 31, p. 5-26.
- ABREU, Márcia. *Pobres leitores. Memória de Leitura*. Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria>>. Acesso em: 18 fev. 1999.
- ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999a.
- AU, Kathryn H.; RAPHAEL, Taffy E. *Literature – Based instruction: Reshaping the curriculum*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers, 1998.
- BARBOSA, José J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1992.
- BRANDÃO, Ana Carolina P. A. “How do you know this answer?” *Children’s use of text and prior knowledge in answering comprehension questions*. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). University of Sussex, Inglaterra, 2004.
- BRANDÃO, Ana Carolina P; GUIMARÃES, Gilda L. *Concepções distintas de alfabetização: onde está a diferença?* Tópicos Educacionais, Recife: UFPE, v.15, n. 1/2 , 1997, p. 19-39.
- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. *Teoria e prática da leitura*. In: BRANDÃO, H; MICHELETTI, G. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane. Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v. 11, 1999, 489-503.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane, BARNES, Marcia A., & BRYANT, Peter E. *Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. Memory & Cognition*, v. 29, 2001, n. 6, p. 850-859.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 3. ed, revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GALVÃO, A. M. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

HOLANDA, Chico Buarque de. *Chapeuzinho amarelo*. São Paulo: Berlen-dis & Vertecchia, 1984.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

OAKHILL, Jane V. *Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. British Journal of Educational Psychology*, 1984, v. 54, p. 31-39.

ORTHOF, Sylvia. *Maria-vai-com-as-outras*. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, Marisa (Coord.). *Leitura e escrita. Ofício do professor: aprender para ensinar*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2001, n. 4

PAULINO, Graça. Letramento Literário: por vielas e alamedas. *Revista da FACED*, Salvador, n. 5, 2001, p. 117-126.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura infantil: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.

ROGERS, Theresa; SOTER, Anna O. *Reading across cultures: teaching literature in a diverse society*. Nova Iorque: Teachers College Press; National Council of Teachers of English, 1997.

ROSA, Ester Calland de Sousa. *A leitura na vida de professoras: relatos, práticas e formação docente*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROSA, Ester Calland de Sousa. *Relatos autobiográficos de leitura e alfabetização: ouvindo professores para entender como pensam sobre o que ensinam*. In: LEAL, Telma; ALBUQUERQUE, Eliana (Orgs.). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégia de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1995.

YASUDA, Ana Maria B. G.; TEIXEIRA, Maria José C. A circulação do paradidático no cotidiano escolar. In: BRANDÃO, H; MICHELETTI, G. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

ZATS, Lia. *Galileu leu*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1998.





# Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia

---

**Telma Ferraz Leal**  
**Eliana Borges Correia de Albuquerque**

**N**ão é necessário começar este capítulo dizendo que a leitura e a escrita fazem parte da vida das pessoas, quando elas convivem em “sociedades letradas”. Ou seja, em sociedades em que existe escrita, tal como a nossa, os indivíduos convivem com os textos em diferentes situações. Nada há de novo nessa afirmação! Há, no entanto, temas a ser refletidos quando pensamos em como essas diferentes situações são integradas/refletidas no espaço escolar.

Para pensarmos sobre a sala de aula, podemos começar perguntando quais são os tipos de situação de uso da escrita mais frequentes na nossa sociedade que podem e/ou devem ser refletidos/usados no espaço escolar.

São muitas, sem dúvida, as situações de uso da escrita na nossa sociedade. Neste momento, vamos agrupar a maior parte dessas situações em quatro tipos principais, que muitas vezes se sobrepõem:

(1) situações de interação mediadas pela escrita, em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores(as) em diferentes esferas de participação social (circulação de informações cotidianas, como,

por exemplo, através da escrita e leitura de textos jornalísticos; comunicação direta entre pessoas e/ou empresas, mediante textos epistolares; circulação de saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento, via textos científicos; orientação e prescrição sobre como realizar atividades diversas ou como agir em determinados eventos, através dos textos instrucionais; compartilhamento de desejos, emoções, valoração da realidade vivida, expressão da subjetividade, por meio dos textos literários; divulgação de eventos, produtos e serviços, através dos textos publicitários; dentre outros);

(2) situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e pela produção de gêneros textuais que usamos como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos;

(3) situações voltadas para auto-avaliação e expressão “para si próprio(a)” de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade, assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais, poemas, cartas íntimas (sem destinatários(as));

(4) situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações, para organização do dia-a-dia, para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários, os cronogramas, entre outros.

É sobre esse último tipo de situação que centramos nossa atenção neste capítulo, não esquecendo, obviamente, que esses mesmos gêneros textuais podem servir, também, como mediadores de interação social. Ou seja, posso construir um cronograma de trabalho semanal para poder planejar melhor o uso do meu tempo, distribuindo as atividades que executo, ou posso construir esse cronograma para divulgar para um grupo de pessoas como elas coletivamente precisam organizar o tempo e planejar suas atividades. Assim, a função de organização se mantém, mas se sobrepõe à de interagir com outras pessoas, causando o efeito de orientar como elas naquele contexto devem “agir”.

Buscaremos, aqui, focalizar mais diretamente como na escola essas situações podem ser tratadas. Dois enfoques são fundamentais para discutirmos tal questão: como a escola pode ajudar os(as) alunos(as) a lidar com esses tipos de situação nos contextos extra-escolares?; como esses tipos de situação aparecem e precisam ser refletidos no interior do contexto escolar de interação?

Nos dois casos, diferentes capacidades e conhecimentos são necessários para os(as) que usam textos como auxílio para a organização do dia-a-dia. Planejar o modo de representar o que se deseja nesse texto é uma das capacidades importantes, que simetricamente implica saber ler o texto que se estrutura segundo esse modo de organização. A esse respeito, Teberosky e Ribera (2004, p. 58) atenam que:

Os diferentes tipos de objetos escritos podem dar lugar a atividades diferentes, muitas das quais já estão orientadas desde o próprio suporte. Assim, por exemplo, a apresentação, a disposição gráfica e as formas de compaginação das páginas dos suportes escritos são informativos dos tipos de atividades que podem ser realizadas com eles. Por exemplo, um conto pode ser lido de maneira linear do princípio ao fim, mas não os dicionários, as listas telefônicas ou os horários de transporte, que são organizados mais para uma consulta do que para uma leitura linear. Segundo Walle (1998), a forma, a configuração gráfica e a tipografia dos suportes influem nas estratégias que os usuários devem adotar, tanto para diferenciar entre ação de buscar, ler e olhar como as combinações entre elas.

O que Teberosky, Ribera e Walle nos falam acima é de importância central para o nosso tema de debate. Os textos que usamos para nos auxiliar a organizar o dia-a-dia adotam, na maior parte das vezes, configuração espacial bastante peculiar, com utilização de tabelas, organogramas, quadros e suportes com espaços delimitados para a escrita do que nos parece importante (como a agenda, por exemplo).

Kress (1993) também se volta para o estudo desses aspectos textuais, quando salienta que os espaços em branco que delimitam diferentes unidades gráficas, tais como as palavras, as linhas, os

parágrafos, as colunas e as páginas têm função gráfica e funções lingüísticas (semânticas, sintáticas e textuais). Ao separarmos em linhas diferentes de uma tabela duas palavras em uma mesma coluna, estamos indicando que entre elas há algo em comum que está indicado pela coluna, e algo diferente, que está indicado na linha. Assim, reiteramos, como diz Teberosky (2004, p. 156), que “outras formas de distribuição gráfica, como uma tabela com disposições em linhas e colunas, não permitem uma oralização e não são lineares, mas devem ser lidas selecionando-se os eixos e as células para encontrar-se a interseção”. O exemplo abaixo pode ser esclarecedor dessa questão.

Quadro de horário

SEG	TER	QUA	QUI	SEX
MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	GEOGRAFIA
MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	DANÇA	GEOGRAFIA
RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
CIÊNCIAS	HISTÓRIA	PORTUGUÊS	ARTES	MATEMÁTICA
CIÊNCIAS	HISTÓRIA	PORTUGUÊS	EDUCAÇÃO FÍSICA	INGLÊS

Quando os alunos consultam esse texto, geralmente o fazem para saber que “matérias” (“disciplinas”) terão em um dia determinado, para decidir que livros deverão levar para a escola, que “tarefas” vão ser solicitadas (se de História, de Geografia ou de Matemática), o horário em que vão terminar as atividades escolares naquele dia. Sabendo o dia da semana em que estão, percorrem a coluna correspondente a esse dia, sem necessidade de fazer uma leitura linear (da primeira à última linha, da esquerda para a direita).

Assim, verificamos que, se por um lado a produção e a leitura desses gêneros textuais (textos que ajudam a organizar o dia-a-dia) implica o desenvolvimento da capacidade de planejar o modo de representar espacialmente o que se deseja, por outro, ao fazer tal atividade, há o desenvolvimento da própria capacidade de organizar suas próprias ações. Ou seja, quando nos propomos a registrar o planejamento do que faremos em um dia (em uma lista, por exemplo), somos forçados a pensar e a ativar a memória sobre o que precisamos fazer e sobre a melhor estratégia para fazê-lo. Por exemplo, se precisarmos nos deslocar para resolver alguma pendência, pensamos logo se há alguma outra demanda que possa ser resolvida nesse mesmo local ou em locais próximos e colocamos tais atividades em uma ordem

seqüencial ou com alguma anotação especial que nos remeta a resolver os dois problemas de uma só vez.

O desenvolvimento da capacidade de organização e planejamento de nossas próprias ações é certamente uma das nossas grandes preocupações como educadores(as). No discurso comum, valoriza-se, sobremaneira, essa “qualidade”, principalmente nos locais de trabalho, sob argumentos diversos: menor possibilidade de esquecimento de tarefas importantes, maior probabilidade de cumprimento de prazos, melhor aproveitamento do tempo, maior facilidade para encontrar informações na hora que se precisa delas; entre outros aspectos. Na escola, também essa capacidade é importante e pode ser estimulada pelos(as) professores(as) desde a Educação Infantil.

Podemos exemplificar os tipos de situação sobre as quais estamos nos debruçando pela enumeração de diferentes gêneros textuais do dia-a-dia, alguns dos quais já foram citados: agenda, onde anotamos os compromissos, com datas e horários, para não esquecermos de realizar o que está previsto; cronograma, para fazermos previsão da nossa distribuição de tempo para dar conta de alguma meta a médio ou longo prazo e para planejarmos as etapas que percorreremos até completarmos nossas tarefas; calendário, para consultarmos os dias, planejando atividades diversas e computarmos o tempo restante para chegarmos a alguma data prevista; listas de tarefas que devem ser realizadas em um dia, uma semana ou um mês, que usamos como apoio mnemônico, para garantir que faremos tudo o que está programado; listas com distribuição de tarefas entre pessoas de um grupo, para que esse possa organizar o que será feito, sem que algumas pessoas fiquem sobrecarregadas; quadros de horário em diversas esferas sociais, como horário de saída e chegada de ônibus, avião, e de outros meios de transporte, horário de disciplinas em uma escola, horário de atendimento em consultórios médicos; entre outras situações.

Vimos, nos exemplos citados, que tanto nos reportamos às situações em que os textos são escritos para guiar nossas próprias ações e para ajudar-nos a sistematizar a nossa forma de agir, como as agendas e as listas de tarefas pessoais, quanto às situações em que um grupo produz esses gêneros para guiar a ação coletiva e consultá-los para checar o que está sendo feito e por quem, como as listas de distribuição de tarefas do grupo e os cronogramas.

Também nos remetemos às situações em que os textos foram produzidos para organizar as atividades de uma pessoa ou um grupo e depois serviram para informar ao público a forma de organização adotada (causando efeitos sobre ele), como os quadros de horário.

Na escola, esses gêneros textuais estão também muito presentes e são importantes por reger a vida dos(das) profissionais e dos(das) alunos(as). Os quadros de horário são exemplos dessas espécies de textos. Tanto os(as) professores(as) quanto os alunos são orientados, pelos quadros de horário, para saber quando terão aula de Educação Física ou de outra disciplina em que haja mudança de professor ou mesmo para saber qual é o horário da entrada, do recreio ou da saída, ou ainda, para decidir que livros deverão ser levados para a escola em cada dia da semana, conforme exemplificamos anteriormente. Os quadros de rotina também são muito utilizados. Nesses, os(as) alunos(as) têm acesso ao que será realizado na sala de aula durante o dia ou mesmo durante uma semana ou um mês, dependendo da forma de trabalho do(a) professor(a). Os cronogramas são fundamentais na realização dos projetos didáticos, por exemplo, quando professores(as) e alunos(as) programam uma ação com data de término prevista, como um livro a ser lançado numa feira literária. As agendas das crianças são suportes textuais destinados ao controle e à programação de atividades que são também importantes, já que nelas os(as) alunos(as) registram as atividades em função dos dias em que precisarão ser realizadas (em algumas escolas em que as crianças não recebem agendas, os(as) professores(as) têm investido em organizar com as crianças a confecção dessas agendas).

Além desses gêneros citados e de outros que aparecem no dia-a-dia, há ainda os gêneros que ajudam os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) a organizar as atividades diárias, tais como a lista de alunos da sala, que podem ser usadas em diferentes ocasiões para consulta e distribuição de tarefas. O controle sobre a quantidade de alunos(as) para previsão das atividades em grupo e o controle da frequência deles(as) é importante para o(a) professor(a) e para os(as) alunos(as) avaliarem o quanto está havendo de participação nas aulas e para reger as interações.

Saber lidar, na escola, com essas situações é importante para que haja transferências para outras situações não escolares, tais como

as que citamos anteriormente. A fim de continuarmos essa conversa, resolvemos expor alguns relatos de professoras que investem no trabalho com esses gêneros textuais que estamos enfocando.

## Situação 1: O quadro de rotina como organizador do tempo pedagógico

A professora Lucicleide Cristóvão, da Escola Municipal Dirceu Veloso, em Olinda-PE, mostra-nos como desenvolvia estratégias de leitura de quadro de rotina com seu grupo de 30 alunos de 4 a 6 anos, no início de 2004.

A professora relatou que colocava o quadro de rotina em um cartaz na parede da sala (FIG. 1) e, quando passava para uma nova rotina, ao final de uma semana, uma quinzena ou mesmo um período maior, ela colocava outro quadro de rotina na parede. Por esse procedimento, os(as) alunos(as), juntamente com a professora, verificavam, ao final do dia, se as tarefas foram cumpridas e os motivos para o não cumprimento, quando isso acontecia. Por um lado, eles(as) aprendiam a se organizar e monitorar o tempo e, por outro lado, aprendiam a avaliar suas ações e a desenvolver maior responsabilidade.

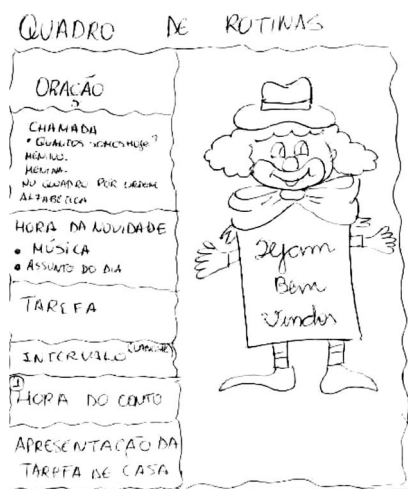


Figura 1: Quadro de rotina



Reafirmamos, assim, que é tarefa nossa ajudar as crianças a desenvolver estratégias de organização do seu tempo e de ler e produzir gêneros textuais dessa espécie. O cartaz que Lucicleide colocava na parede tinha essa função. Mesmo as crianças que não sabiam ler, eram favorecidas pela atividade, na medida em que aprendiam sobre a estrutura textual que usamos em atividades desse tipo e, ainda, tinham a possibilidade de tentar ler o que lá estava escrito, através de antecipações pautadas nos conhecimentos acerca do que lá poderia haver. Ou seja, como as crianças sabiam que, em algum pedaço do texto, estava escrito “tarefa de casa”, elas podiam tentar encontrar tal trecho, mediante a solicitação da professora. Assim, estaríamos, também, usando o texto para ajudar no processo de apropriação do sistema alfabético.

## **Situação 2:**

### **A agenda escolar como instrumento de registro do que foi feito em cada dia**

Maria Cristina A. Cavalcanti, professora da 1ª série da Escola Municipal Belém de Judá, situada em Jaboatão dos Guararapes-PE, também objetivando que as crianças aprendessem a se programar e a organizar o tempo, contou que utilizava, em sala de aula, a agenda escolar.

Reservei um caderno específico para a agenda escolar do ano letivo. Todos os dias, escrevia no quadro as atividades do dia, assim os alunos já se organizavam diariamente.

Essa docente pedia que os(as) alunos(as) copiassem no caderno as atividades do dia listadas no quadro. Assim, ela, ao mesmo tempo, trabalhava a leitura do que seria feito em cada dia, propiciando momentos de familiarização com esse gênero textual, quanto inseria a importância desse tipo de registro para guardar uma memória do que foi feito em sala de aula. Ela se referiu a esse objetivo quando disse que: “No caso das faltas, os alunos eram instruídos a ver pela agenda do colega as atividades e a realizá-las”.

Assim, o trabalho com a agenda escolar tanto possibilita refletir sobre o sistema alfabético de escrita, já que os(as) alunos(as) lêem com o(a) professor(a) pequenos textos, podendo atentar com maior cuidado a cada palavra escrita, quanto o trabalho voltado para a leitura e a escrita desse gênero textual, com inserção dos(das) alunos(as) em um tipo de evento de letramento.

É bom destacarmos que a cópia, nesse caso, é uma atividade produtiva. No caso das situações em que os(as) professores(as) pedem cópia de textos extensos, sabemos que há uma sobrecarga para as crianças, ocupando, muitas vezes, a aula inteira. Nesse caso, é fundamental que o(a) professor(a) esteja ajudando a copiar um texto curto, fazendo reflexões sobre o que estão escrevendo.

Andréa de Souza Ferreira, professora do 3º ano do 1º ciclo, da Escola Municipal Severina Lira, em Recife-PE, em uma entrevista, comentou os motivos que a levaram a trabalhar com a agenda e os benefícios que tal prática trouxe.

Bom, isso começou porque eu observei o que as crianças solicitavam... Eles queriam saber o que nós iríamos fazer no dia. Então era a aquela coisa: o que é que vai ter hoje? O que é que a gente vai fazer hoje? Hoje vai ser o quê? Hoje vai ser matemática? Hoje vai ser português? Então, eu percebi com esse comportamento deles, que era importante para eles saberem o que ia acontecer durante o dia. E na época eu tinha até um caderno e eles olhavam nesse caderno. Eu colocava as coisas que ia fazer nesse caderno e alguns olhavam e divulgavam o que ia ter: “Ah, hoje vai ter isso! Hoje vai ter aquilo!” E aí foi que surgiu a idéia de registrar isso no quadro, de realmente estar colocando a agenda. Então, a gente conversou sobre isso. Sobre o que era uma agenda, pra que que ela servia. E eu comecei a realmente fazer uso disso no dia-a-dia. Bom, a finalidade dessa agenda foi realmente deles se organizarem. E também pra mim foi importante por causa do tempo. Às vezes, a gente vê que a gente bota uma agenda no quadro e a gente não consegue cumprir todas as coisas, porque as atividades demoram mais tempo. Então, assim, é importante pra eles. Uma outra coisa que aconteceu também foi que, às vezes, a gente colocava uma ordem na agenda e,

conforme a gente ia fazendo o trabalho, a gente alterava coisas. Então, tinha essa mobilidade, essa flexibilidade.

O que os alunos aprenderam? Eu acho que eles aprenderam a se organizar. Uma coisa importante foi que, quando eles tiveram acesso à agenda, é como se eles ficassem mais calmos: “Ah! Já sei o que eu tenho que fazer!” Porque uma outra coisa que acontecia, era que quando a gente, às vezes, ia propor uma atividade, eles diziam: “Ah! Escrever? Produção de texto?”. E, na medida em que você já bota isso na agenda, eles lêem e, quando você vai propor, já é uma coisa mais tranquila. É como se eles se programassem para depois fazer a proposta da agenda. E, quando não tinha agenda, eles reclamavam: “É muita coisa! A gente tá fazendo muita coisa!” Ou: “A gente já fez isso!” E com a agenda, é como se eles realmente se organizassem e se preparassem pra fazer as atividades que iam precisar ser feitas. E é legal, também, porque eles cobram. Às vezes, tem dia que eu não boto agenda: “Bota agenda, professora! Faça a agenda que a gente quer saber”. Eles pedem, me solicitam. Se eu ficar muitos dias sem colocar a agenda, eles perguntam. É como se ajudasse eles, realmente, a se organizarem.

Esse depoimento de Andréa é bastante revelador da importância de um trabalho em que a escrita apareça com a finalidade de auto-monitoração de suas próprias ações, para organização do dia-a-dia, para apoio mnemônico, conforme discutimos anteriormente.

Sandra Cristina Gomes da Silva, professora de uma turma de alfabetização da Escola Jardim de Infância Ana Rosa Falcão de Carvalho, em Recife-PE, também informou que utilizava agenda com seus(suas) alunos(as) e deu um depoimento sobre o que eles(as) aprendiam nesse tipo de situação. Vejamos:

Eles respeitam mais o tempo. Eles ficam mais organizados, porque se existe uma coisa que eles querem muito no meio da agenda, então eles sabem que têm que dar conta das atividades anteriores. Vamos dizer: eles adoram a hora da recreação, que é com a professora recreadora, ou então a hora do conto. Então, eles sabem que têm que dar conta das

atividades anteriores para chegar à atividade que eles estão ansiosos. Isso faz com que eles fiquem tomando conta do colega: “Olha, assim, se você ficar brincando, não vai dar tempo.” Principalmente nas atividades em grupo. Um fica puxando o outro e não precisa eu estar: “Olha a hora!” A questão tempo é aí muito bem trabalhada quando a gente vê a agenda.

### **Situação 3: O cronograma como instrumento de previsão e checagem de tarefas**

Sandra Cristina Gomes da Silva, já citada no item anterior, falou que, além de trabalhar com agenda para organização do tempo, também trabalhava com a produção de cronogramas, principalmente em projetos didáticos. O depoimento que mostramos a seguir foi extraído de uma entrevista em que a professora relatou que desenvolveu um projeto com cartas: “De palavra em palavra, escrevemos uma carta”.

O cronograma é bom porque a gente vai eliminando etapas e uma dá seqüência à outra e a gente volta. Foi, assim, de extrema necessidade o cronograma dentro do projeto.

No cronograma, há a possibilidade de, além de planejarmos as atividades e visualizarmos o que temos para fazer para chegarmos à meta estabelecida, verificarmos o que já foi feito e replanejarmos tarefas que não tenham sido executadas no tempo proposto.

### **Situação 4: O calendário como instrumento de planejamento e de localização temporal**

A professora Maria Solange Barros Silva, do 1º ano do 1º ciclo, da Escola Municipal Cidadão Herbert de Souza, em Recife-PE, contou que, para ajudar os(as) alunos(as) a desenvolver estratégias de organização do tempo, usa um calendário na sala de aula e o utiliza para marcar o dia do aniversário dos(as) alunos(as) da turma e as atividades que serão feitas em dias específicos, como podemos ver no trecho do relatório da aula do dia 9/11/2004:

P.: Vamos ver qual é a data de hoje?  
 A.: 9/11/2004.  
 P.: Esse onze está representando que mês?  
 A.: NOVEMBRO.  
 P.: Amanhã é o aniversário de...  
 A.: ÍCARO.  
 P.: E qual é o dia da semana de hoje?  
 A.: TIA, AMANHÃ É FERIADO É?  
 P.: Vamos ver no calendário, o que é que tem amanhã no calendário?  
 A.: O ANIVERSÁRIO DE ÍCARO.  
 P.: Tem algum feriado marcado?  
 A.: NÃO.  
 P.: O feriado no dia quinze. O que é que vai ter no dia dezoito?  
 A.: PASSEIO.  
 P.: Passeio pra onde?  
 A.: HORTO DE DOIS IRMÃOS.

A professora, como podemos perceber, levava os(as) alunos(as) a localizar informações no calendário, ajudando-os(as) a perceber a finalidade desse gênero textual. De fato, saber olhar para o calendário e fazer consulta sobre o dia da semana é um domínio hoje imprescindível na nossa sociedade. Contar quantos dias faltam para as férias e planejar um passeio é uma prática corriqueira de uso desse gênero textual.

Olhar no calendário o dia em que o carro que vende gás vai passar é também uma situação comum. Trabalhar o calendário para olhar o dia da feira literária da escola, para organizar os preparativos ou para ler o calendário para escolher em que dia faremos a apresentação de uma peça teatral ensaiada para o Dia das Mães pode ser prática escolar que guarda semelhanças com essas práticas citadas. Sabemos, no entanto, que não é fácil, para as crianças, entender a lógica da organização desses textos.

A professora de alfabetização da Escola Municipal Dr. José Queiroz, Andréa de Castro Caldas, em Jaboatão dos Guararapes-PE, relatou uma atividade que fazia para ensinar os alunos a ler calendários.

Os(As) alunos(as) receberam um quadro de um mês de um calendário com as células vazias.

D	S	T	Q	Q	S	S

Eles numeraram os dias da semana, depois que foram informados sobre o dia da semana em que cairia o dia 1º (anteriormente eles tinham aprendido a que letras correspondiam os dias da semana em um calendário).

Essa professora, ao pedir que os(as) alunos(as) preenchessem o quadro, estava ajudando na compreensão de que nem sempre (ou quase raramente) o dia primeiro de cada mês coincide com o primeiro dia da semana; estava auxiliando os(as) alunos(as) a compreender que os números que estão dentro da tabela indicam os dias do mês, pois essa informação não está disponível no calendário; e promovia, ainda, a aprendizagem de que as colunas do texto indicam os dias da semana, e que as linhas indicam cada semana do mês. Além de tudo isso, consideramos que saber consultar calendário é uma aprendizagem importante que ajuda, no início da escolarização, a compreender a divisão do tempo na nossa sociedade (ano, mês, dia), que é uma invenção cultural que rege hoje nossos planejamentos.

### Situação 5: O cardápio escolar: outro gênero textual que ajuda a organizar as informações e a divulgar o planejamento de uma instituição

A professora Andréa de Castro Caldas, que relatou como usava calendário em sala de aula, também registrou um trabalho com o cardápio escolar.

Os alunos registraram o cardápio escolar semanal. Foram colocadas fichas com os nomes das comidas e essas foram lidas, destacando-se em que dia da semana estávamos e escolhendo que ficha colocaríamos lá. Isso era possível de ser feito a cada dia porque tinha alunos que tinham irmãos no horário anterior e já chegavam sabendo que merenda teríamos.

O trabalho de escrita de um quadro pôde ajudar as crianças a aprender a ler tabelas e quadros com maior autonomia. Elas poderiam, ainda, ter providenciado o cardápio mensal da escola e ter trabalhado a leitura desse texto, ajudando os alunos a procurar o que teríamos na sexta-feira da semana seguinte ou mesmo no dia seguinte. Como dissemos anteriormente, esse tipo de leitura é diferente de outros em que a ordem linear é importante. Nos quadros, localizamos as informações sem precisarmos ler o que vem anteriormente ao que estamos querendo saber.

## **Situação 6: A chamada**

A realização da chamada é uma atividade de rotina nas salas de aula de qualquer nível de ensino. Faz-se a chamada, no geral, para se ter um controle dos alunos presentes e daqueles que faltaram. Para isso, os(as) professores(as) utilizam um gênero específico: a lista com os nomes dos(as) alunos(as) na caderneta escolar.

Tradicionalmente, a chamada tem sido realizada de uma forma padrão: o(a) professor(a), no início da aula, geralmente chama os alunos com base na lista da caderneta, organizada por ordem alfabética, e, à medida que seu nome é chamado, o(a) aluno(a) deve dizer “presente”. No entanto, na alfabetização, principalmente, esse momento pode ser utilizado como uma atividade de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, uma vez que se trata de uma atividade que envolve os nomes dos(as) alunos(as) da sala, que precisam ser tratados como palavras estáveis. Assim, algumas professoras relataram formas diferentes de realizar a chamada, que envolviam uma reflexão sobre a escrita do nome dos(as) alunos(as).

Maria da Conceição de Moraes Barros, professora da Educação Infantil da Escola Municipal Hélio Ferreira Maia (Anexo Prof. Wilson Souza), em Olinda-PE, relatou que faz a chamada de várias maneiras e uma delas é a seguinte: ela coloca as fichas com o nome de todos(as) os(as) alunos(as) da classe no chão e solicita que cada um(a) pegue o seu. Depois, eles(as) lêem os nomes que se encontram nas fichas que sobraram, correspondentes aos(as) alunos(as) que faltaram.

Essa atividade corresponde à “leitura de palavras” e é interessante observar que, mesmo os(as) alunos(as) que não se apropriaram da escrita alfabética, conseguem ler seu próprio nome e os dos(as)

colegas. Isso acontece porque eles(as) convivem com essas palavras cotidianamente e já as memorizaram.

Ana Paula Leão Fernandes, da mesma rede de ensino, realizava a chamada utilizando as fichas com o nome dos(as) alunos(as); ela afirmou que “quando há trocas de nomes, eles(as) identificam que o nome não é o dele”. Ela, então, solicitava que o(a) aluno(a) lesse o nome que pegou e dava algumas dicas para que ele(a) conseguisse ler.

“Dar dicas”, nesse caso, significava levar o aluno a utilizar alguma pista conhecida para ler a palavra solicitada e, com isso, ele é levado a refletir sobre as características desse nome escrito (Ana Paula Fernandes, Educação Infantil, Escola Municipal Gregório Bezerra, Anexo Santa Lúcia, em Olinda-PE).

## **Situação 7: As listas**

São várias as situações extra-escolares e escolares que envolvem a leitura de listas (lista de compras, lista de convidados(as) para uma festa, lista de alunos(as) da sala na caderneta, etc.). As listas, embora escritas com diferentes propósitos, possuem características comuns: todas envolvem a escrita de palavras, o que torna esse gênero fácil de ser trabalhado em turmas de alfabetização. A organização dessas palavras, no entanto, pode variar: algumas listas envolvem a escrita de palavras em ordem alfabética (lista telefônica, lista de alunos na caderneta), outras se organizam por categorias de produtos (lista de compras) ou por ordem de importância (lista de convidados).

São várias as situações escolares que podem envolver o trabalho com listas. Falamos, anteriormente, da realização da chamada. Já a professora Roselma da Silva Gomes, responsável por uma turma de alfabetização da Escola Municipal de Jaboatão dos Guararapes, em Jaboatão dos Guararapes-PE, produziu uma lista com seus(suas) alunos(as) dentro de uma atividade que envolvia a organização de uma dramatização que seria encenada no final do ano. Tratava-se de um projeto de leitura realizado pela escola, em que seus(suas) alunos(as) iriam dramatizar a história da Branca de Neve e os Sete Anões. Para definir quais alunos(as) iriam representar os personagens da história, ela escreveu no quadro o nome dos personagens, um abaixo do outro,



e, à medida que os alunos escolhiam o personagem que queriam ser, ela ia escrevendo seu nome ao lado dos personagens escolhidos.

Nesse exemplo, o que aparentemente corresponde à escrita de palavras, na realidade, é a produção de uma lista com personagens de uma história que seria dramatizada pelo grupo classe. Observa-se, assim, como a professora realizou uma atividade significativa para os(as) alunos(as), que participaram ativamente, dizendo o nome dos personagens e os distribuíram entre os(as) alunos(as) da turma. Assim, estavam usando uma lista para organizar melhor a tarefa que tinham que dar conta.

A professora Solange, já citada, utiliza a lista de chamada dos(as) alunos(as) para escolher os(as) ajudantes do dia, como pode ser observado no seguinte extrato de aula:

P.: Ajudante de hoje, quem é?

A.: EU (LEONARDO), JONAS.

P.: Qual é a letra do ajudante de hoje?

A.: J.

A.: JONAS e JEFERSON.

P.: Jéferson não chegou ainda. Então... Então vai ficar em que letra?

A.: LÉO.

P.: J e o quê?

A.: KLEIVSON, NÃO VEIO.

P.: O K, Kleivson também não chegou.

A.: LÉO.

P.: Letra L só tem Léo. Então o ajudante de hoje...

A.: JONAS e LÉO.

P.: O J de Jonas, o L de Léo. Léo vem escrever teu nome. Jonas vem escrever o teu. Pessoal, Leonardo tem quantas sílabas?

A.: QUATRO.

P.: Le-o-nar-do. Quatro sílabas.

P.: E Jonas?

A.: DUAS.

P.: Vamos contar as letras do nome de Leonardo

A.: UMA, DUAS, TRÊS, QUATRO, CINCO, SEIS, SETE e OITO.

P.: O de Jonas agora.

A.: UMA, DUAS, TRÊS, QUATRO, CINCO.

A.: GANHOU EU..

P.: Quem tem mais sílabas?

A.: LÉO.

P.: E quem tem mais letras?

A.: LÉO.

P.: Quantas sílabas o nome de Leonardo tem a mais do que o de Jonas?

A.: QUATRO.

A.: DUAS.

P.: Porque Jonas tem duas, se eu colocar mais duas vai ficar...

A.: QUATRO.

P.: Igual ao de Léo. E quantas letras o nome de Léo tem a mais?

A.: TRÊS.

P.: Porque Jonas tem cinco. Se eu colocar três?

A.: VAI FICAR OITO.

P.: Vai ficar igual ao de Léo. Vamos ver, Leonardo, como é que separa o nome dele?

O aluno veio ao quadro para separar o seu nome (Leonardo). Separou na lousa LE/O/NAR/DO

P.: Vamos ver aí como é que divide o nome de Leonardo...

A.: LE-O-NAR-DO.

P.: Agora Jonas, como é que divide?

A.: JO/NAS.

O aluno foi à lousa separar o seu nome.

P.: Quantas letras tem a primeira sílaba?

A.: DUAS.

P.: Quem me diz outra palavra com le?

A.: LEÃO.

A.: LEITE.

E a professora continuou o trabalho de escrita de palavras que começavam com as sílabas do nome dos dois alunos.

Nesse exemplo, observamos que a professora, diariamente, faz a escolha dos(as) alunos(as) que vão ajudá-la mais efetivamente durante a jornada escolar valendo-se de uma regra já estabelecida: segue a ordem alfabética da lista da chamada. Assim, os(as) alunos(as) já sabem os(as) que serão escolhidos(as). É interessante que, depois da definição dos nomes, ela aproveita para fazer um trabalho de comparação da quantidade de sílabas e letras e de produção de outras palavras que começam com a mesma sílaba do

nome dos(as) alunos(as). Ou seja, a professora incorporou, em sua rotina, esse trabalho.

## Algumas considerações

Ler e produzir textos na sala de aula, ainda mais em turmas de alfabetização, em que os(as) alunos(as) estão se apropriando do sistema de escrita alfabética, não são tarefas fáceis. Em relação à leitura, no início da alfabetização, para que o(a) aluno(a) tenha acesso a textos diferenciados, o(a) professor(a) deve funcionar como leitor(a) dos textos, uma vez que os(as) alunos(as) não têm autonomia para ler sozinhos(as). O mesmo acontece com a produção de textos que, para ser realizada, precisa que o(a) docente seja o(a) escriba dos(das) alunos(as).

Nesse contexto, o trabalho com os textos que ajudam na organização do nosso cotidiano parece fundamental, em razão de suas características: textos que se restringem à escrita de palavras ou frases curtas, distribuídas em uma organização espacial específica, como as listas, o calendário, a agenda, o cronograma.

Cabe ao(à) professor(a) trazer para a sala de aula situações em que esses gêneros sejam lidos e produzidos e aproveitar para explorar, no desenvolvimento da atividade, a leitura e a escrita das palavras no texto. Assim, os(as) professores(as) estarão desenvolvendo uma prática baseada no “alfabetizar letando”.

## Referências

TEBEROSKY, Ana; RIBERA, Núria. *Contextos de alfabetização na aula*. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. *Contextos de alfabetização inicial*. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WALLER, R. *The typographic contribution to language*. University of Reading, 1988.

KRESS, G. *Learning to write*. Londres: Routledge, 1993.

TEBEROSKY, Ana. Alfabetização e tecnologia da informação e da comunicação. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. *Contextos de alfabetização inicial*. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# Poesia em práticas de alfabetização

---

Ivane Maria Pedrosa de Souza

Gastei uma hora pensando em um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieto, vivo.  
Ele está cá dentro  
e não quer sair.  
Mas a poesia deste momento  
inunda minha vida inteira.

*Carlos Drummond de Andrade*

É mais que consenso atualmente, quando se discute práticas de alfabetização, a necessidade de propiciar experiências significativas de leitura aos alfabetizandos, implicando o contato desses aprendizes com a grande diversidade de textos que são utilizados em nossa sociedade. Quando se trata, porém, de crianças no início do processo de alfabetização, vale à pena refletirmos sobre algumas nuances desta questão: até que ponto os educadores e, especificamente, os professores alfabetizadores, concordam com essa amplitude e diversidade a ser explorada em sala de aula? Existe clareza quanto ao que está na base de tal decisão, ou seja, há consciência acerca dos fundamentos teóricos e/ou argumentos que justificam essa posição? A concordância quanto a esse uso abrangente implica, efetivamente, por em prática ou planejar situações didáticas que evidenciem essa aceitação? Qual a distância real existente entre o discurso do “que é relevante” e “deve-se aplicar” e o que concretamente se realiza na sala de aula? Que obstáculos ou impedimentos existem para um fazer pedagógico coerente com a visão ou a postura teórica que subsidia as mudanças almejadas?

Com base nessas colocações iniciais e, buscando exemplificar concretamente um gênero textual específico, gostaríamos de focalizar o papel da **Poesia** neste contexto de discussão. Iniciaremos pelas seguintes indagações: como está se dando o planejamento do professor ou a organização de situações didáticas em torno desse gênero? Qual o espaço que está existindo na sala de aula, para se trabalhar o texto poético? Esse espaço está sendo reconhecido e devidamente valorizado pelos professores? Em caso afirmativo, como ele está sendo aproveitado? Que sistematizações vêm ocorrendo? O que está na base dos planejamentos: a simples intuição e as experiências vagas (visando, muitas vezes, preencher tempo...), sem a devida reflexão, ou começa a existir maior conscientização acerca do que pode proporcionar um trabalho dessa natureza? Parece importante, ainda, refletir sobre quais os riscos do trabalho com esse gênero.

Carlos Drummond de Andrade (1930), ao indagar: “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?”, aproveita para enfatizar que a escola não tem reparado no ser poético, não procura atender à capacidade de a criança viver poeticamente o conhecimento e o mundo. O mesmo ressalta a importância de se considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, devendo-se preservar em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo.

Com base nessa reflexão de Drummond, consideramos relevante nos remeter a um panorama histórico da poesia infantil no Brasil, apresentado em artigo publicado por Luiz Camargo (1999), escritor e ilustrador de livros infantis. No artigo, o autor demonstra que o gênero poesia infantil surgiu no Brasil de braços dados com a escola, visando, especialmente, à aprendizagem da língua portuguesa. No final do século XIX, começaram a surgir textos em prosa e verso, que passaram a ser utilizados como livros de leitura escolar. Esse forte vínculo com a escola que, no século XX, se estende até os anos 60, faz com que a poesia infantil siga um paradigma moral e cívico, aconselhando os leitores infantis ao bom comportamento e ao civismo.

O livro *Poesias Infantis* (1904) de Olavo Bilac, segundo Camargo, ilustra bem essa tendência, uma vez que o próprio Bilac enfatiza

a importância da escrita dessas poesias “para uso das aulas de instrução primária”, incluindo versos compostos “sem dificuldade de linguagem” sobre “assuntos simples” e visando “contribuir para a educação moral das crianças de seu país”. No entanto, rompendo com compromissos puramente pedagógicos, um paradigma estético passa a ser consolidado por modernistas poetas brasileiros como Cecília Meirelles (1901-1964) e Vinícius de Moraes (1913-1980). Esses autores trazem a musicalidade para a poesia e, entre outros aspectos, o jogo sonoro, a perspectiva infantil assumida pela voz poética e o humor trabalhados mediante recursos vários, como o verso livre, a quadra e a rima, que passam a seduzir não apenas leitores infantis. Por fim, nas duas últimas décadas, o referido autor ressalta o predomínio do ludismo sonoro e do humor, caracterizando um paradigma “lúdico” ilustrado, por exemplo, por versos como os de José Paulo Paes – “Poesia é brincar com palavras” ou pelo título do livro de poesia infantil de Maria da Glória Bordoni – “Poesia é brinquedo de criança”.

O surgimento, no entanto, da poesia infantil como gênero literário, explicita Camargo, independentemente dos já citados “compromissos pedagógicos”, não retira da escola o papel de grande responsável pela circulação desse gênero literário, principalmente, por se considerar que a família brasileira ainda é bastante ausente como mediadora desse processo.

Para avanço de nossas reflexões sobre o tema e visando ter uma idéia de como vem se dando o trabalho com tal gênero em sala de aula, vale a pena registrar um estudo realizado pela professora Renata Junqueira de Souza, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da UNESP, em Presidente Prudente/SP. Tendo por amostra 53 educadores de escolas públicas e privadas e pretendendo avaliar como eles concebiam e ensinavam poesia, chegou-se à conclusão de que: “A poesia é ensinada só na questão estrutural e raramente o professor consegue passar uma leitura sentimental ou pragmática”. Segundo depoimento da autora, “todos eles, além de definir o poema por suas características formais, como a presença de rimas, estudavam somente o significado literal dos textos”. A autora enfatiza a importância do docente levar a criança a compreender o significado do poema, sendo

possível investir numa formação que venha a corrigir essa lacuna. Tal constatação nos fornece elementos para uma análise mais pormenorizada de como vem se dando o trabalho docente com esse gênero, especificamente em séries iniciais. Objetiva-se, portanto, desde já, contribuir para uma reflexão em torno dessa questão e para maior clareza sobre pontos a ser enfatizados na formação docente, de forma a suprir lacunas e propiciar uma prática condizente com a concepção atual que norteia o uso de tal gênero em sala de aula.

Algumas citações de autores de livros infantis sobre a poesia mostram a diversidade de aspectos que o contato com a poesia proporciona ao desenvolvimento da criança:

Poesia, arte de mexer bem com as palavras, de modo a despertar nelas um sentido oculto do dia-a-dia. (Fernando Paixão);

O principal elemento da poesia é a criatividade com as palavras. (Ricardo Silvestrin);

A poesia atrai as crianças por conta dos jogos de palavras, da magia dos versos. Poesia tem afeto, gosto, sentimento. (Lenice Gomes);

A poesia prepara o leitor para que se aventure de maneira mais comprometida com a leitura no futuro. (Flávia Savary).

Verifica-se, com base nessas citações, o quanto é relevante para a aprendizagem da linguagem e, especificamente, da língua escrita, um trabalho direcionado para a criação de situações didáticas que possam explorar a “poesia” em todos os aspectos mencionados. A poesia deve ser vista, portanto, como instrumento que propicia uma série de reflexões sobre a língua por parte desse público infantil, público este que se inicia nas descobertas e nuances de uma linguagem que é complexa e que precisa ser encarada como objeto sociocultural, envolvendo uma multiplicidade de formas de interlocução.

Com base em dois exemplos sobre o uso do texto poético em séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, fundando-se em uma exploração da prática pedagógica ou em planejamentos didáticos na área de linguagem (registros de observações de aula e coleta de depoimentos de professores do 1º ciclo – alfabetização, 1ª e 2ª séries –,

participantes de curso de extensão promovido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), Centro de Educação da UFPE), refletiremos sobre essas vivências, de forma a ilustrar como vem se dando o trabalho com poemas em sala de aula.

## Exemplo 1

Vejamos, inicialmente, uma atividade realizada por uma professora do 1º ano do 1º ciclo, com crianças na faixa etária de 5 e 6 anos. Ela apresenta aos alunos o texto abaixo (escrito no quadro):

### VOCÊ TROCA?

Um gato contente  
por um pato com dente?  
Um canguru de pijama  
por um urubu na cama?  
Um leão sem dente  
por um dragão obediente?  
Um ratinho de camisola  
por um passarinho na gaiola?  
Um lobinho delicado  
por um chapeuzinho malvado?  
(Eva Furnari, Você troca? Editora Moderna)

Em seguida, prossegue da seguinte forma:

P: Tia trouxe um texto e vai ler e depois a gente vai ler junto.

P: Todo mundo conhece estas letrinhas. Vamos ver... (vai apontando no quadro o título do poema e os alunos vão dizendo as letras correspondentes). Ela lê, então, o título: “Você troca?”

A professora realiza então a leitura e, conforme registro da observadora (aluna-bolsista do CEEL), os alunos demonstraram gostar muito do texto, já que prestavam muita atenção, achavam engraçado e riam com as “trocas” realizadas pelos personagens. Após essa primeira leitura, a docente lê, mais uma vez, para os alunos:



P: Tia vai ler mais uma vez, e a gente vai procurar os animais (Realiza a leitura novamente e os alunos demonstram o mesmo entusiasmo).

Ao terminar, pergunta:

P: Quem sabe dizer quais os animais do poema?

A: Os alunos começam a dizer, e a professora vai mostrando o nome correspondente do animal, dito pelas crianças, no quadro.

A: Ratinho!

A: Passarinho! (Um aluno vai ao quadro, procura a palavra e aponta para essa palavra!).

P: Muito bem!

A: Urubu! (outra criança vai ao quadro e aponta para a palavra canguru...).

P: Não, aqui é um “c”.

P: Essa palavrinha é canguru (aponta). Quem sabe o que é um canguru?

A: Ele tem uma bolsa!

P: Sim, ele é um animal que tem uma bolsa pra carregar os filhinhos.

P: Aqui tem leão.

A: Dragão.

P: Tem palavrinhas que estão rimando com a outra? Como é a rima? É a palavra que parece com a outra. Nessa linha aqui, a gente tem *contente*, que rima com *dente*.

P: Canguru e urubu não se parecem?

A: Sim.

P: Parecem em quê?

A: No final.

P: É, é o mesmo pedacinho.

P: Leão e dragão, como é que terminam?

A: ão!

P: É o mesmo pedacinho.

P: Ratinho e passarinho, terminam como o mesmo sonzinho?

A: Sim!

P: Inho, esse pedacinho...

P: Lobinho e chapuzinho também!

P: Agora vocês vão dizer os animais, e a gente vai escrever no quadro

(Os alunos vão dizendo os nomes dos animais, e a professora vai escrevendo as palavras no quadro, dispostas na vertical):

GATO

RATINHO

PASSARINHO

URUBU

LEÃO

DRAGÃO

CANGURU

LOBINHO

P: Agora vamos contar as sílabas, quantos pedacinhos tem a palavrinha gato?

P: Vamos todo o mundo falar, tem quantos pedacinhos? (aponta gato)

A: 2!

P: Ratinho.

A: 3!

P: Passarinho.

A: 4!

P: Só Lucas responde? (incentiva para que todos respondam...)

Alunos: 4!

(Procede assim com todas as palavras da lista!)

P: Agora tia vai dar uma folha igual a esta (Distribui o texto com todas as crianças – o mesmo possui uma figura ao lado). Tem um menino segurando o que e a menina o quê?

A: O menino, o pato; a menina, o gato.

P: Certo (Escreve no quadro as vogais).

P: Que letrinha é esta? E esta? E esta?

A: Os alunos vão dizendo as vogais.

P: Vocês vão procurar no texto e fazer um círculo nas vogais.

P: Lá em cima, tem um tracinho que é pra vocês colocarem o nome de vocês.

Depois de distribuir a atividade, vai até a uma mesa e repete a instrução para todos:

É só para circular as vogais! Todo o mundo fazendo...

A docente passa nas mesas acompanhando, mostrando algo que falta, estimulando. A atividade prossegue, e alguns poucos alunos começam a se dispersar, mas a maioria, depois de cumprir o que foi pedido, começa a pintar o desenho ao lado do texto.

## Exemplo 2

Vejamos agora a atividade planejada por uma professora do 3º ano do 1º ciclo.

A professora fixou no quadro o texto “A chácara do Chico Bolacha” (Cecília Meirelles), lendo-o em voz alta para seus alunos e realizando uma leitura coletiva em seguida. Segue o texto lido:

### **A Chácara do Chico Bolacha**

Na chácara do Chico Bolacha,  
o que se procura  
nunca se acha!

Quando chove muito,  
o Chico brinca de barco,  
porque a chácara vira charco.

Quando não chove nada,  
Chico trabalha com a enxada  
e logo se machuca  
e fica de mão inchada.

Por isso, com o Chico Bolacha,  
o que se procura  
nunca se acha.

Dizem que a chácara do Chico  
só tem mesmo chuchu  
e um cachorrinho coxo  
que se chama Caxambu.

Outra coisas, ninguém procure,  
porque não acha.  
Coitado do Chico Bolacha!

A professora fez perguntas sobre o que era uma chácara, as crianças responderam que é onde se toma café ou chá (confundindo com xícara). Perguntou também que tipo de texto era esse, os alunos responderam que era um poema e, ao ser questionados como sabiam, eles disseram que era porque tinha versos e rimas. Vale ressaltar que o texto apresentava-se escrito em cores diferentes, diferenciando as estrofes. A professora perguntou quantas estrofes existiam, e as crianças responderam cinco. Como os alunos não tinham compreendido o significado da palavra chácara, a professora releu o texto para melhor entendimento. Com a nova leitura, as crianças começaram a interpretar chácara como: plantação, vaso, horta, enxada ou casa. Como não conseguiram chegar ao significado correto da palavra, foi solicitado que pesquisassem no dicionário. Os alunos também perceberam a diferença na escrita de enxada e inchada e, com a releitura do poema, descobriram a diferença no significado de cada uma delas “uma é um instrumento e a outra é um machucado”.

Foi distribuída uma atividade mimeografada com o poema. Inicialmente, as crianças deveriam completar os espaços em branco existentes no texto com as rimas correspondentes. A professora pergunta aos alunos qual o nome da autora e qual o assunto do poema, explicando que o assunto é o que se fala no poema. Também chama a atenção para a predominância do som do “ch” em todo o texto. Na mesma folha, também existiam questões sobre o texto. Como, por exemplo: “Neste poema tem personagem? Qual? Tem um lugar? Qual? Quantas estrofes tem? Tem rima? Escreva duas palavras que rimem. Quem é o autor?” Após todas as perguntas, havia o pedido aos alunos que retirassem do texto palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas, um substantivo próprio, um comum, um masculino e outro feminino, duas palavras com dígrafos e encontro consonantal. Para finalizar o conjunto das atividades previstas, pedia-se que as crianças desenhasssem como elas imaginavam ser o Chico Bolacha.

A observadora destaca que os alunos desenvolveram as atividades sem grande dificuldade, demonstrando desenvoltura em relação aos assuntos abordados. A professora informou que já tinha feito um trabalho similar com rimas, intitulado de “rimas malucas”, tendo essa experiência anterior facilitado a realização das etapas aqui apresentadas.

Sintetizando, com base nos relatos das atividades realizadas, destacamos os seguintes pontos:

- O texto poético é introduzido na sala de aula, e os alunos demonstram apreciar o gênero, acompanhando com entusiasmo a leitura e participando ativamente das atividades de exploração propostas, conforme observações realizadas.
- Como complemento à leitura, ambas as professoras propõem uma série de atividades visando:
  - a) No caso das crianças do 1º ano do 1º ciclo: trabalhar o alfabeto (especialmente as vogais); identificar palavras no texto (nome dos personagens); refletir sobre consciência fonológica (através da rima - semelhança de sons e quantidade de sons presentes nas diversas palavras); finalizando com a atividade de pintura (as crianças pintam a gravura que acompanha o texto);
  - b) Quanto às crianças do 3º ano do 1º ciclo, várias perguntas antecederam as atividades propostas, tendo por objetivo: verificar a compreensão do vocabulário (foi utilizado o recurso da releitura, com incentivo à busca do significado de palavras no contexto, bem como a consulta ao dicionário); descobrir que aspectos são reconhecidos como identificadores do gênero (presença de versos, estrofes, rimas); atentar para palavras com sons semelhantes e significados diferentes (exemplo de *enxada* e *inchada*); destacar nome do autor e tema ou assunto focalizado no texto, bem como possibilitar a percepção do predomínio de determinados sons, como o relacionado ao “ch”; por fim, uma série de outras tarefas foram solicitadas, com base no texto, envolvendo aspectos gramaticais (classificação de palavras quanto ao número de sílabas, à seleção de substantivos, aos dígrafos e encontros consonantais), culminando o conjunto das atividades com o desenho do personagem principal, conforme imaginação de cada aluno.

Considerando o exposto em relação às duas vivências, não podemos deixar de ressaltar a relevância, primeiramente, da inclusão do gênero poesia no contexto da sala de aula. A seleção dos poemas, procurando adaptar à faixa etária e ao nível de desenvolvimento das crianças, parece

ter sido uma preocupação que merece destaque. O poema do primeiro exemplo, vale realçar, possibilitou um brincar com as palavras através da rima, num jogo interessante, como bem podemos perceber pela reação que as crianças demonstraram. A importância do simples brincar com as palavras, por intermédio do poema, principalmente no início da alfabetização, parece evidente. Portanto, os conteúdos trabalhados nos dois poemas apresentados não podem ser desconsiderados.

No entanto, queremos chamar a atenção, neste momento, ao ponto destacado no início deste artigo por Junqueira (1996), quando a autora coloca que a poesia é ensinada dando-se ênfase ao aspecto estrutural, ficando uma lacuna no que se refere ao sentimental ou ao pragmático. Esses aspectos, além das características formais ou do significado literal dos textos, precisam também ser ressaltados e refletidos em sala de aula. A amostra aqui apresentada vem, de certa forma, corroborar esse aspecto. O trabalho de “interpretação” que geralmente ocorre, *privilegia* a exploração da estrutura do texto, com realce aos aspectos gramaticais, buscando-se “esgotar” um “conteúdo curricular que precisa ser trabalhado a todo custo”.

Fica em segundo plano o tão importante trabalho de estimular e/ou observar a compreensão que os alunos apresentam em relação ao conteúdo do texto como um todo. O ler a poesia, de modo geral, passa a ser apenas um “pretexto” para introduzir os aspectos gramaticais e/ou estruturais do texto e a passagem “rápida” por ele, sem se dar o devido tempo para ler e reler, buscando explorar o sentido explícito ou implícito presente, impede “o fantasiar” pretendido pelo autor. Isso constitui, concordo com Junqueira, algo que precisa ainda ser aprendido e praticado pelo professor. “Um poema não pode ser reduzido ao seu funcionamento lingüístico. A linguagem é fortemente entrelaçada com o imaginário em todas as dimensões dessa palavra. As crianças devem poder experimentá-lo não só como leitoras atentas, criativas, sensíveis às conotações, mas também como produtoras de poemas” (JOLIBERT, 1994, p. 8).

No âmbito da análise poesia/escola, Lajolo (1984), ao refletir sobre as repercussões da qualidade dos textos poéticos oferecidos às crianças (considerados pobres, inclusive do ponto de vista estético), argumenta que não é suficiente a preocupação apenas com uma melhoria nesse sentido, uma vez que outro aspecto a ser ressaltado, de fundamental

importância, diz respeito à consideração do leitor como co-agente na literariedade de um texto, valendo-se de sua experiência de leitura.

Para a autora, levar em conta a interação leitor/texto parece ser medida mais adequada ao se pensar sobre o modo de inserção da literatura na vida escolar. Além da manipulação de elementos da linguagem, a função poética realiza-se sempre de maneira histórica, ou seja, “de forma diferente em diferentes momentos ou em diferentes leituras do mesmo poema, revelando-se de forma diferente para diferentes leitores”.

Dessa forma, a referida autora sugere que qualquer atividade de leitura que envolva o texto literário proposta ao aluno deve possibilitar a ele o atentar para “o significado mais amplo do texto e que não se confunde com *o que ele diz*, mas reside no *modo como ele diz o que diz*”. Essas considerações, portanto, tem implicações sobre a forma como a escola deve agir, ou seja, em seu papel de mediadora do contato da criança com a poesia. Mesmo priorizando a qualidade estética do texto a ser apresentado, os exercícios que se seguem, como proposta complementar de reflexão à respeito da poesia escolhida, também são importantes e devem proporcionar uma observação mais minuciosa dos elementos que realmente devem ser considerados relevantes para o significado geral do texto.

Diante dos aspectos apresentados, levantamos, ainda, as seguintes questões: tem o docente do ensino fundamental que se dispõe a utilizar esse gênero em sua sala de aula formação que o capacita a dar conta de um trabalho de qualidade com esse gênero? Terá ele condições de realizar uma prática pedagógica inserindo as nuances aqui apontadas, de forma a possibilitar aos alunos leitura mais ampla do texto poético? Que contatos ou vivências teve esse professor com tal gênero textual durante sua formação? A ausência dessa aprendizagem parece ser algo a ser considerado, uma vez que o despertar e o gosto pela leitura de qualquer gênero, precisa ser respaldada por contatos e experiências significativas, que nos remetem para as especificidades, bem como para a complexidade e as sutilezas de cada um.

Parece ser fundamental, no processo de formação continuada e no que se refere ao texto poético, especificamente, propiciar uma descoberta pela exploração ou uma análise que venha a possibilitar

compreensão, inclusive do que está escrito nas entrelinhas do texto, de forma que a linguagem possa ser vista como algo que é utilizado para expressar, além das experiências, idéias e sentimentos.

Dessa forma, o professor, ao despertar sua sensibilidade em relação à poesia, estará não só aprendendo a valorizar textos literários e reconhecendo a qualidade de uma poesia, mas se capacitando para estimular essa sensibilidade em seus alunos.

## **Textos que se sabe de cor e sua importância para a alfabetização**

Além dos poemas escritos em livros, no campo da oralidade podemos destacar o interessante e importante acervo que compõe a poética popular, como: as adivinhas, as parlendas, os trava-línguas, os provérbios, etc., que, de forma prazerosa e descontraída, vão sendo memorizados e utilizados nas mais diversas situações de interação e brincadeira das crianças com os seus pares. Para ilustrar, quem não lembra, por exemplo, dos textos abaixo e o quanto eles estavam e, ainda hoje, estão presentes, dinamizando e enriquecendo as brincadeiras infantis e interpretações de fatos corriqueiros?

### **ADIVINHA**

#### **O que é, o que é...**

Com capa ele não dança  
Sem capa não pode dançar  
Pra dançar se bota a capa  
Tira-se a capa pra dançar?

### **PARLENDAS**

#### **Dedo mindinho**

Dedo mindinho  
Seu vizinho  
Maior de todos  
Fura bolos  
Mata piolhos.

### **TRAVA-LÍNGUAS**

#### **Um sapo dentro do saco**

Um sapo dentro do saco  
O saco com o sapo dentro  
O sapo batendo papo  
O papo cheio de vento

### **PROVÉRBIOS**

#### **Dizem que...**

Boca fechada, não entra mosca;  
Santo de casa não faz milagre;  
Quem com ferro fere, como ferro será ferido;  
Quem tem rabo de palha não sente perto de fogo;  
Longe dos olhos, perto do coração;



Em “Pelas Ruas da Oralidade”, Gomes e Ferreira (2003) ousam se apropriar de algo que, segundo os autores, “por natureza, é do povo e está tão arraigado em nosso imaginário, em nossa coletividade, e que, por isso mesmo, não nos damos conta de seus ritos, seus ritmos” (p. 5). Os autores chamam a atenção para as origens, do ponto de vista teórico-histórico, bem como para as possibilidades de exploração didático-pedagógicas que essas formas populares de nossa poesia podem oferecer.

Portanto, no contexto de uma alfabetização em que se privilegia não apenas os aspectos de decodificação do sistema alfabético de escrita, mas também os usos interativos da língua, que fundamentos psicopedagógicos podemos destacar, então, das atividades que englobam esse tipo de literatura e que devem ser considerados pelo professor na sala de aula? Qual o valor das atividades com esses gêneros para a didática da alfabetização?

Não apenas dados históricos sobre modos da leitura de outras épocas, como dados de pesquisa mais recentes (REGO, 1988), põem em destaque o fato de que textos lidos com frequência, provocando a memorização, propiciam o estabelecimento e a descoberta de relações importantes existentes entre a fala e a escrita, com conseqüências relevantes para a alfabetização. Com base nesse conhecimento, vêm sendo valorizados procedimentos de se colocar alunos que não sabem ler diante de textos que sabem de cor, visando aproveitar os efeitos da memorização para fins de uma decodificação que passa a ocorrer como resultante dos aspectos interativos antes mencionados.

Ao usar um texto que já conhece de memória, a criança vai ajustando o que já sabe (oralmente), ao que está escrito, atentando, portanto, para as relações envolvidas entre o oral e o escrito, ou seja, o que “falo” deve estar “escrito”, na ordem falada, favorecendo, nesse processo, a descoberta de novos padrões silábicos e a sistematização das devidas relações som-grafia. Isso ocorre num contexto no qual as estratégias utilizadas são significativas e eficazes por serem pautadas na busca de sentido possibilitada pelo texto “modelo” já memorizado, e não pelo artificialismo proveniente da descontextualização da simples relação som-grafia.

Tomando como exemplo, podemos citar o tão conhecido trecho da parlenda “Quem cochicha, o rabo espicha, como pão com lagartixa” em que, mediante sua memorização, a criança termina por localizar, no texto escrito, fragmentos de palavras ou palavras inteiras, pelo simples fato de seguir a sequência das palavras do texto facilmente recitado.

Ao passar da leitura para a escrita desses textos memorizados, um aspecto a ser ressaltado constitui a “queima” de uma etapa nesse início do processo de escrita, uma vez que a criança não precisa “pensar” no que vai escrever (o texto já está pronto), cabendo a ela apenas a etapa do decidir o “como” escrever. Isso pode promover avanços e reflexões do ponto de vista ortográfico, para as crianças que já estão no nível alfabético de escrita, assim como contribuir para a superação de desempenhos que são próprios de crianças que estão no nível silábico, em fase de transição para o alfabético.

Outros aspectos da aprendizagem cognitiva a ser destacados correspondem, especificamente, ao que se refere às adivinhações, à oportunidade de a criança lidar com pistas para ir em busca do desconhecido, a oportunidade de ter contato com o espaço da criação. Como bem ressaltam Gomes e Ferreira (2003), através do jogo dos questionamentos: *o que é, o que é...* o ouvinte é conduzido à reflexão e organização de hipóteses. Buscando unir ou concatenar informações diversas (idéias, conceitos, classificações e generalizações), mesmo sem se decidir pela resposta mais adequada, o refletir e o repetir as características da resposta propicia ao participante do jogo todo um universo elaborado por ele mesmo com base em regras ditas pelo outro.

Quanto às parlendas, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, sua sonoridade é algo a ser enfatizado. Exercem atração sobre as crianças por fazerem uso do jogo de palavras, além das onomatopéias e rimas, que tanto agradam a elas. O destaque ao lúdico, o questionamento de parâmetros da realidade mais imediata, possibilitando, inclusive, a construção de jogos pedagógicos em que a brincadeira e a fantasia estão presentes, constituem requisitos importantíssimos no despertar da criança para nuances inerentes à língua,

tanto do ponto de vista da estruturação lingüística como do ponto de vista de uma discussão mais cultural e ideológica.

Em relação ao trava-línguas, é inegável sua utilidade pedagógica, uma vez que sua estrutura textual tem função lúdica, possibilitando, de forma crítica e criativa, segundo Gomes e Ferreira (2003), “enumerar possibilidades de acertos e erros, que geram questionamentos quanto ao grau de dificuldade da fala, da língua, do discurso, ou seja, do conjunto cultural de determinada população”.

Por fim, enfatizamos o provérbio e a possibilidade de análise discursiva que ele proporciona: o teor cultural e a construção sintética são aspectos a ser refletidos e trabalhados, proporcionando conduta criativa e domínio lingüístico.

Considerando o aqui exposto, ressaltamos ainda que é importante que haja equilíbrio entre o vivenciar o aspecto lúdico desses textos e o pensar sobre as questões didáticas implícitas, para não enveredarmos novamente em erros de uma prática artificial e desmotivante.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. Belo Horizonte: Edições Pindorama, 1930.

BORDINI, M. G. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre, 1993.

CAMARGO, L. *A poesia infantil no Brasil*. Artigo publicado no site <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos>>. 1999

GOMES, L; FERREIRA, H. M. *Pelas ruas da oralidade: adivinhas, parlendas, trava-línguas, provérbios e trancoso*. São Paulo: Paulinas, 2003.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JUNQUEIRA, R. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 1996.

LAJOLO, M. Poesia – uma frágil vítima de manuais escolares. *Revista Leitura: Teoria & Prática*, ano 3, n. 4. Campinas: Mercado Aberto, 1984.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1990.

PAIXÃO, Fernando. *Poesia a gente inventa*. São Paulo: Ática, 1996.

REGO, Lúcia B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTF, 1988.

SAVARY, Flávia. *A arca do tesouro*. Rio de Janeiro: Litteris, 1998.

SILVESTRIN, R. *Poesia infantil*. Rio Grande do Sul: Ed. Projeto, 1998.



# O jornal em séries iniciais do ensino fundamental

---

Ivane Maria Pedrosa de Souza

A literatura atual sobre questões relativas ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita mostra o quanto é importante que o professor trabalhe com os seus alunos diferentes gêneros textuais (PEREZ, 2001; ALBUQUERQUE, LEAL, 2004), propiciando a descoberta dos usos e funções que esses possuem em nossa sociedade: Para quê, por quê e de que forma devemos ler e escrever?

Estamos cientes de que, cada vez mais, esforços para diversificar essas experiências têm sido realizados por professores isoladamente e/ou em pequenos grupos, em suas salas de aula e em suas escolas, nas diferentes regiões deste país. No entanto, sabemos também o quanto se faz necessária maior sistematização e reflexão acerca dessas atividades, oportunizando a troca e uma mais abrangente avaliação, bem como uma divulgação dessas experiências e seus efeitos, de modo a ampliar as discussões tanto teóricas como suas implicações para a prática pedagógica.

Visando colaborar nesse sentido, trazemos, neste espaço, uma reflexão acerca de algumas iniciativas ou práticas que vêm sendo

realizadas no ensino fundamental e, especificamente, em séries do 1º ciclo com o uso de textos jornalísticos, material esse ainda pouco explorado nas séries iniciais.

Vamos iniciar, com algumas questões que possam subsidiar nosso debate sobre esta temática:

1. Tem o professor trabalhado o jornal em sala de aula ?
2. Se não, que impedimentos são apresentados como justificativas?
3. O que tem motivado a escolha desse suporte?
4. Que procedimentos têm sido adotados, ou seja, como o jornal tem sido explorado na sala de aula?
5. Que avaliações têm sido realizadas pelos professores acerca de sua vivência em termos da aprendizagem dos alunos?

O reconhecimento atual de que à escola não cabe apenas o “ensinar a ler” ou “fornecer informações”, mas propiciar ao aluno a aquisição de instrumentos para seu uso de permanente autoformação (SANDRONI; MACHADO, 1991), constitui um nível de conscientização que vem impulsionando o professor para uma prática que busca ser condizente com essa visão. No entanto, algumas limitações ou entraves ainda contribuem para um ritmo de transformação ainda lento nesse sentido. Objetivando ampliar o conhecimento do que vem acontecendo, especificamente em relação ao texto jornalístico, é que tentaremos organizar/sistematizar algumas informações a respeito do referido tema.

Antes, porém, é importante lembrar que cada instrumento tem suas especificidades, considerando os objetivos a que se propõe, bem como o público alvo a que visa atingir. Assim sendo, algumas peculiaridades e/ou características do jornal precisam aqui ser ressaltadas, em termos de sua importância para a aprendizagem escolar.

## **O jornal possibilitaria então**

- a) O contato com enorme diversidade de gêneros textuais, como: a notícia, o artigo de opinião, o artigo editorial, a reportagem, a coluna, a crônica, a entrevista, o anúncio, etc; propiciando até mesmo a descoberta dos padrões de convencionalidade e formalidade inerentes a esses gêneros;

- b) Ter acesso a “um só tempo” ou, no “mesmo suporte”, às linguagens peculiares aos diferentes textos, aparecendo essas de forma adaptada aos contextos de uso e articuladas com a atualidade.
- c) Refletir sobre o mundo tomando por base diversas temáticas, como: a política, a economia, a literatura, a educação, os esportes, o lazer, etc.; propiciando o que poderíamos identificar de consciência cidadã, e a possibilidade de relacionar conteúdos escolares com a vida real.
- d) Propiciar a familiarização com a imprensa escrita, ou seja, como os jornais são organizados, além da descoberta sobre a função das fotos, títulos e convenções gráficas utilizadas.

Como podemos verificar, o jornal constitui-se num rico material a ser utilizado em sala de aula, uma vez que inclui em seu repertório, pela diversidade de gêneros textuais presentes, uma série de informações, organizadas das mais variadas formas, num contexto onde predomina a atualidade ou o considerado relevante. O jornal pode, portanto, despertar o interesse dos alunos, não apenas por informar, mas também por problematizar e discutir sobre o que está acontecendo no mundo hoje. De fácil acesso, instrumento conhecido e presente em todas as classes sociais se, adequadamente utilizado, poderá servir como fonte estimuladora de uma infinidade de atividades que venham a promover o desenvolvimento da criança em relação tanto à leitura quanto à compreensão, como na produção de textos, proporcionando, dessa forma, uma visão da língua escrita numa perspectiva sociocultural, ou seja, a linguagem como objeto de interlocução.

De acordo com relatos de experiências em séries mais adiantadas do ensino fundamental, em diversas escolas brasileiras (ver Revistas Nova Escola, agosto/1998; novembro/2001; setembro 2004), verifica-se que o jornal vem sendo cada vez mais utilizado, de forma criativa e instigante, motivando os alunos para a leitura. A apropriação do sistema de escrita alfabético passa a ocorrer num contexto real e significativo, em que os diferentes gêneros textuais são enfatizados, possibilitando o realce das características próprias de cada um



deles, gerando interesse e curiosidade em função da natureza da estimulação propiciada, ou seja, os alunos se deparam com um material cuja funcionalidade torna-se agora visível e relevante. No entanto, vale ressaltar que tal experiência precisa se expandir e ser melhor discutida, de forma que os professores de *séries iniciais* do ensino fundamental, 1º e 2º ciclos, além de reconhecer a importância do trabalho com o jornal, possam fazer uso desse com maior consciência acerca da riqueza que ele pode proporcionar. É importante não se restringir à solicitação para que os alunos apenas identifiquem letras e/ou palavras soltas, tendo por objetivo o recorte e a colagem em seus cadernos, mas que sejam oferecidas oportunidades de contato com esse suporte, possibilitando-lhes a descoberta e a apreensão das funções sociais características da variedade de gêneros textuais aí presentes.

O relato de um projeto vivenciado por Andréa de Souza Ferreira<sup>1</sup> mostra-nos o quanto pode ser significativo para a aprendizagem das crianças o uso do jornal em sala de aula. A referida professora planejou e organizou uma série de atividades com o objetivo de trabalhar com seus alunos o anúncio ou os classificados do jornal.

Segundo relato da professora e registros das atividades desenvolvidas em sala de aula por uma bolsista colaboradora do projeto desenvolvido pelo CEEL, podemos sintetizar o Projeto Didático vivenciado, destacando os seguintes aspectos: objetivo, etapas planejadas e produto final previsto:

1. *Objetivo*: Conhecer o gênero textual publicitário, especificamente os classificados, reconhecendo os usos e as diferentes funções dele.
2. *Seqüência de etapas e/ou atividades realizadas*: As etapas planejadas e executadas ilustram o conjunto de estratégias que foram utilizadas pela professora visando propiciar, com base nos classificados, o desenvolvimento de uma série de atividades que envolviam os processos de ler e escrever

---

<sup>1</sup> Professora do 3º ano do 1º Ciclo da Escola Municipal Severina Lira (Recife/PE), participante do Curso em Leitura e Produção de Textos na Alfabetização, oferecido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), promovido pela UFPE, durante o segundo semestre de 2004.

com esse gênero específico, com ênfase nos aspectos de interpretação e produção textos. Atentemos para os passos vivenciados no projeto, salientando, porém, que tomar o aqui apresentado como um roteiro padrão ou modelo a ser copiado é fugir aos propósitos de uma orientação pautada numa abordagem essencialmente socioconstrutivista.

- a) Inicialmente, tendo por base uma problemática real, a professora criou uma situação, gerando a motivação nos alunos para responder ou apresentar soluções para a seguinte questão colocada por ela: “Tenho uma bicicleta usada e gostaria de vendê-la. O que posso fazer para alcançar meu objetivo?” Houve o registro no quadro das primeiras idéias apresentadas pelos alunos, com questionamentos sobre elas, como, por exemplo: “Se eu colocar uma placa na minha casa, somente algumas pessoas irão ver”. “Como posso fazer para que muitas pessoas saibam que quero vender minha bicicleta?” Tais perguntas impulsionaram os alunos, gerando uma ampliação no número de sugestões, até chegarem à referência ao “anúncio” no jornal, como uma possibilidade mais eficaz.
- b) *Conhecer os classificados*: como passo a seguir, houve a distribuição de jornais entre os alunos (divididos em grupos), incentivando o livre manuseio e a exploração deles até a descoberta da seção de classificados. A seção foi apontada por um dos grupos e mostrada então para os demais, como “ali, naquela parte do jornal”, que consta o tipo de informação que se buscava, ou seja, o anúncio de vendas. O incentivo à exploração do conteúdo dos diversos tipos de anúncio, com questões como: “que informações possuem?” “quais os tipos de anúncio existentes?” “são apenas de vendas?” “o que mais é anunciado?”, constituiu-se numa estratégia que aumentou, ainda mais, a curiosidade dos alunos.
- c) *Análise de anúncios*: Nesta etapa, foram distribuídas folhas de papel ofício, uma para cada grupo, que continham

um recorte de anúncio do jornal (classificados) colado na parte superior da folha e, abaixo, a cópia ampliada do anúncio. A orientação dada foi para que cada grupo lesse e identificasse as informações contidas no seu anúncio, escrevendo o que se destacava, com base nos itens: do que trata o anúncio, características e valor do objeto ou imóvel, local, pessoa para contato, telefone, etc. Esta atividade possibilitou a identificação e a checagem de itens relevantes a ser tratados num anúncio dessa natureza.

- d) *Atividade de ilustração pela leitura do anúncio*: com base em um anúncio previamente escolhido, a professora solicitou que, individualmente, os alunos procurassem ilustrá-lo, expondo e discutindo, posteriormente, a adequação das imagens que cada leitor fez a partir do que leu.
- e) *Leitura e interpretação de um texto de autoria de Olavo Bilac*: “O Sítio”, no qual o escritor faz um anúncio de venda de uma propriedade para atender a solicitação de seu dono.

Com essa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre as características de um anúncio de vendas, no caso, uma propriedade, cuja descrição de Bilac impressiona de tal forma o dono do sítio, que este desiste de vendê-lo. Evidenciou-se a partir do trabalho de interpretação do texto realizado na sala de aula, a importante característica de “convencimento” que deve estar presente num anúncio.

### **Texto lido pela professora sobre o anúncio de Olavo Bilac**

O dono de um pequeno comércio, amigo do grande poeta Olavo Bilac, abordou-o na rua: Sr. Bilac, estou precisando vender o meu sítio, que o senhor tão bem conhece.

Poderá redigir o anúncio para o jornal?

Olavo Bilac apanhou um papel e escreveu:

### "O SÍTIO

Vende-se encantadora propriedade,  
onde os pássaros cantam ao amanhecer no extenso arvoredo,  
cortada por cristalinas e marejantes águas de um ribeiro.

A casa banhada pelo sol nascente  
oferece a sombra tranqüila das tardes, na varanda".

**Olavo Bilac**

f) *Atividade de associação entre o nome de um objeto ou serviço e seu anúncio*: alunos do grupo 1 receberam cartão com a descrição de um objeto ou serviço anunciado (sem explicitá-lo); alunos do grupo 2 receberam um cartão somente com o nome do objeto ou serviço; os membros de ambos os grupos deveriam ler seu cartão e ir em busca do cartão complementar para formar o par correto (objeto/serviço + descrição). Após essa etapa, os diversos pares foram expostos num mural, sendo classificados de acordo com os tipos de produto anunciados: emprego, imóvel, veículo, serviços e oportunidades.

g) *Elaboração de anúncio a partir de objetos levados para a sala de aula*: diversos objetos foram expostos na sala para que os alunos, em dupla, escolhessem e construíssem um anúncio para o objeto de sua preferência. Cada dupla, ao final da atividade, era convidada então para apresentar seu anúncio. Seguem algumas produções das crianças referentes a este item:

## **Anúncios escritos pelas crianças referentes aos objetos expostos na sala de aula**

### ANÚNCIOS DA MÁQUINA FOTOGRAFICA

#### Máquina Fotográfica

Vendo máquina fotográfica mc-28 aparti  
R\$200,00 ele e prateada e bonita comtato –

Maquina fotografica a venda preso: R\$  
170,00 a marca desse produto e yachica  
tel82325658

## ANÚNCIO DO CAPACETE DE MOTO

Vendi Se capacete de moto ele é preto gande  
e com for taveu seve, para protege sua  
cabeça  
Qusta, \$ 60,00 Reais. Fone: 3232-4150  
Você não vai Se arepende.

## ANÚNCIOS DO APARELHO DE SOM

### classificados:

- Vende-se um som
  - A cor do som é prata
  - O preço do som é R\$ 460 a vista.
- Tel: 3449-4251

Desenho  
do som

SOM 2004

Desenho do som

Eu estou vendendo um Som com 3 cachote  
ele e blindado e muit bonito Ele tem 3 vat de  
Potencia Ele tem varias baterias e ele tem  
muitas peças. F: 34236660 e tem um controle  
esse som e original a marca dele e CCE R\$  
460,00 a vista Rua sata cruz NOME: Jorge

3. *Produto final – Feira do Troca-Troca:* Após conhecimento geral das características desta modalidade de texto, o projeto foi concluído com a construção de um anúncio, “classificados”, referente a um objeto pessoal, visando à realização de uma Feira de Troca-Troca na própria sala de aula, após conhecimento geral das características dessa modalidade de texto. Subetapas desenvolvidas:

- Elaboração de um texto coletivo – correspondência para os pais solicitando autorização para a troca de um objeto pessoal do aluno. Como efetivamente iria ocorrer a troca dos objetos após os anúncios elaborados pelos alunos, houve consenso na turma sobre a necessidade de se pedir permissão aos pais para levar para a sala de aula o objeto que cada um gostaria de trocar. É importante atentar aqui para a demanda originada por esse projeto para um trabalho com outro gênero textual, no caso, a carta de solicitação.
- Elaboração dos anúncios dos objetos para feira do troca-troca – cada aluno elaborou o anúncio do objeto que gostaria de trocar. Após essa etapa, houve a exposição do conjunto de anúncios organizada de forma que todos pudessem, após a leitura dos mesmos, escolher o objeto com o qual gostariam de fazer a troca.
- Conhecer o objeto pelo qual se interessou através do anúncio e negociar a troca.
- Efetivar a troca.

## **Alguns anúncios elaborados pelas crianças<sup>2</sup> para a Feira de Troca-Troca:**

**Aranha para trocar  
Aranha preta assustadora  
F: 3348-4064 procurar Jorge**

**Par de brinco  
Eu estou trocando um par de brinco maravilhoso você  
precisa trocar F: 3353-7373  
Troco – bijuterias lindas brinco, anes, colar, troca por qualquer coisa. F: 3353-7370 falar com Kátia**

**Colar é excelente  
Tem um bonequinho laranja na feira do troca-troca.  
F: 3387-2620 procurar Edna.**

**Venha trocar uma bolinha azul de pingue-pongue maravilhosa.  
Gabriel**

**Troco short  
Ele é bonito, ele é desfiado em baixo.  
Ele é excelente  
Contato Vanessa**

**Troco Blusa  
Ela é verde, bonita, e ela é meia costa nua, ela amarra no pescoço,  
e também tem dois bichinhos na frente dela excelente**

**Troco saia  
Ela é vermelha, e tem uma fivela cor prata, ela é excelente,  
ela é muito bonita. Contato Carol  
Troco um tênis da Sandy Ele é rosa e bonito.  
Telefone: 3421-4824 procurar Juliana**

**Venha trocar uma revista Ela tem algumas coisas sobre  
bindagem e preços de carros. Procurar Bruno**

---

<sup>2</sup> Os nomes de todas as crianças aqui apresentados são fictícios e os anúncios foram transcritos mantendo-se a forma em que foram originalmente escritos.

Tendo sido essa a seqüência de atividades realizadas, uma avaliação acerca do aprendizado proporcionado por esse Projeto Didático permite focalizar pontos ou conteúdos importantes que foram sendo trabalhados num clima de muita descontração, participação e interesse pelo tipo de informação que o trabalho desse gênero proporcionou.

É interessante destacar as características peculiares dele e que foram evidenciadas para os alunos, como:

- *Qualidade de persuasão* – Um anúncio precisa atrair a atenção ou convencer o interessado (seja ele comprador, candidato a emprego, à utilização dos serviços oferecidos, etc), a buscar contato e a usufruir do que o produto oferece.
- *Ser sucinto* – O anúncio, por uma série de razões, econômicas e pragmáticas, deve conter apenas as informações indispensáveis aos objetivos que o anunciante propõe.
- *Uso de abreviações* – É necessário entender o recurso das abreviações e sua importância diante do formato e do tamanho que deve ter o anúncio.

Além da familiarização com as convenções apropriadas ao gênero, no formato dos classificados, um destaque à riqueza de informações e/ou conteúdos a ser explorados, num contexto plenamente significativo, pode ser aqui ilustrado com base em um anúncio de oferta de emprego, em que diversos aspectos relacionados à experiência de trabalho foram enfatizados, como: salário, curriculum, documentos necessários, etc, constituindo-se esse exemplo pequena amostra dos conteúdos possíveis de ser refletidos.

A experiência vivenciada pela professora e seus alunos em sala de aula, bem como a aprendizagem proporcionada a eles, evidencia um enfoque de ensino-aprendizagem em que são utilizados o que poderíamos especificar, semelhantemente ao que diz Perez e García (2001), estratégias de trabalho escolar que desartificializam a língua escrita e a contextualiza de forma interessante, sem esquecer seus usos sociais.

Retomando as interrogações iniciais apresentadas no início deste artigo, consideramos importante pontuar que o projeto proposto pela professora Andréa mostra que o jornal tem sido utilizado em sala de aula. Parece ser preciso, no entanto, especialmente nas séries iniciais,

uma maior clareza sobre sua importância e como o mesmo pode ser explorado em sala de aula. Quanto às demais questões, no que se refere à “motivação” do professor para a introdução desse suporte no conjunto das atividades com sua turma, consideramos fundamental que ele incorpore a idéia de alfabetização como algo indissociável do letramento (ALBUQUERQUE e LEAL, 2004). O letramento aqui entendido como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2004).

Finalmente, os procedimentos e as avaliações que vêm sendo realizados, valendo-se dessa prática que inclui o uso do jornal, revelam a medida dos avanços que temos obtido, demonstrando que o percurso do teórico ao prático, ou seja, do conhecimento de uma fundamentação baseada numa proposta socioconstrutivista para uma prática pedagógica condizente com essa proposta, requer constante reflexão. Um fazer e refazer como parte de um processo que envolve, por parte do professor, também algo a ser construído.

## Referências

ALBUQUERQUE, E; LEAL, T. F. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

AUGUSTO, Agnes. Jornal na sala de aula – leitura é assunto novo todo dia. In: Sala de Aula: *Revista Nova Escola*. Abril Cultural, Fundação Victor Civita. Edição 175, set. 2004.

CHIN, Louise. Lugar de ler jornal é na sala. In: Atualidades: *Revista Nova Escola*. Abril Cultural, Fundação Victor Civita. Edição 114, ago. 1998.

PÉREZ, Francisco C.; GARCIA, Joaquim R. *Ensinar ou aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PRADO, Ricardo. O muro da escola virou jornal. In: Projetos didáticos: *Revista Nova Escola*. Abril Cultural, Fundação Victor Civita. Edição 147, nov. 2001.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz R. *A criança e o livro*. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.





# Criando oportunidades significativas de leitura e produção de cartas

---

Maria Emília Lins e Silva

**L**er, escrever, enviar e receber cartas são ações que representam o universo fascinante das práticas epistolares. Cartas, bilhetes, cartões postais, telegramas, *e-mails*, convites fazem parte desse universo epistolar. Certamente, todos nós já escrevemos ou recebemos algum tipo de correspondência em nosso cotidiano. Provavelmente, no contexto familiar, já sentimos a necessidade de enviar notícias a um parente distante, amenizamos a saudade de alguém ao receber um cartão postal, convidamos os amigos para uma festa de aniversário ou, ainda, deixamos um bilhete para um filho antes de sair para trabalhar.

Neste capítulo, iremos refletir sobre as práticas da leitura e da produção de textos de natureza epistolar e sobre as possibilidades de conduzir um trabalho, criando boas oportunidades de vivenciar o uso da correspondência na rotina da sala de aula. É importante destacar que, ao propor atividades de leitura e produção de textos epistolares, devemos estimular, nessas atividades, o ato comunicativo, a expressão de idéias, a confrontação de opiniões diferentes, seja

oralmente, seja na escrita de textos para interlocutores reais em contextos significativos.

Em nosso dia-a-dia, circulam diversos gêneros próprios do universo epistolar, desde os textos em que o destinatário é uma pessoa específica, como no caso da carta pessoal destinada a alguém conhecido, até a carta aberta ou de opinião, dirigida a uma revista ou a um jornal, a qual será lida por muitas pessoas, não destinada a um leitor em especial.

Normalmente, as cartas pessoais seguem uma estrutura padrão: o cabeçalho traz o local, a data e o nome do destinatário que pode vir acompanhado por um vocativo mais ou menos formal (“Querido”, “Cara”, etc); no corpo do texto desenvolve-se o tema a ser tratado; no final, encontram-se as fórmulas de despedida e a assinatura do remetente. Por serem pessoais, nem sempre se observa essa estrutura. Muitas vezes, as cartas para parentes muito próximos ou amigos seguem sem indicação de data ou local.

Há diferenças entre as cartas pessoais e as oficiais. As primeiras, no geral, são endereçadas a parentes e amigos, nas quais narramos os acontecimentos e expressamos os sentimentos e desejos numa linguagem coloquial, tendo grande liberdade na expressão das idéias. Já nas oficiais, como as cartas de reclamação, solicitação de emprego, memorandos, petições, etc., devemos considerar, de forma mais rígida, a organização característica delas e usar uma linguagem formal e objetiva. Já os cartões, convites, telegramas e bilhetes são formas epistolares em que a mensagem se apresenta de forma concisa, mais breve, com características específicas a cada um desses textos.

Neste capítulo, iremos tratar de uma experiência de troca de correspondências entre pessoas desconhecidas: alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental de três escolas municipais, sendo duas do Recife e uma de Moreno. Nessa rede de correspondência, dois gêneros do universo epistolar, a carta e o cartão, foram produzidos por alunos de uma escola que endereçavam seus textos para alunos de outra escola.

É necessário, inicialmente, afirmar que, apesar das diferentes funções assumidas na troca de cartas, é consenso reconhecer que a

própria natureza do gesto de escrita epistolar é, antes de tudo, um gesto de comunicação com o outro. Jean Hébrard (apud CARDOSO; PEREIRA, 1999) destaca ainda que, na diversidade do universo das escritas cotidianas, a correspondência é um gênero privilegiado por estimular o diálogo entre os correspondentes.

[...] a troca de palavras escritas, o questionamento devolvido, o aprofundamento das diferenças, a compreensão das contradições que a correspondência permite são certamente os meios para pensar por si mesmo sob o crivo do pensamento do outro (p. 11).

Assim, a escrita de cartas possui potencial dialógico virtual, que permite modos de expressão de si (estético, literário, autobiográfico ou íntimo) entre os correspondentes. Nesse diálogo escrito, um tipo de registro interacional dos fatos interpessoais e dos acontecimentos é produzido e trocado entre diferentes atores sociais. Portanto, na troca entre os correspondentes, o confronto de idéias permite ampliar, modelar, ressignificar as próprias representações valendo-se do diálogo com o outro. Já na leitura de um livro, por exemplo, a natureza diferenciada do encontro com as idéias de um autor geralmente não permite estabelecer uma troca das interpretações dos leitores com a intenção do autor, diminuindo, assim, as possibilidades de confrontar as significações e os valores.

[...] a correspondência é um diálogo mediado pela escrita que permite tomar a distância da reflexão, retomar uma frase antes de lançá-la ao seu parceiro, reler o texto recebido para melhor compreender a significação profunda. Mas ela permite também levantar uma questão, esperar uma resposta, prolongar a compreensão de uma noção, de um texto, até o mais profundo de si mesmo (JEAN HÉBRARD, apud CARDOSO; PEREIRA, 1999, p. 10).

Devemos, portanto, estimular a leitura de textos epistolares que circulam no ambiente familiar e nos espaços de sociabilidades ampliadas (bilhetes entre amigos, cartas de amor, cartas de reclamação, troca de *e-mail* entre os alunos, etc.) para que se amplie a familiaridade com o modo e a maneira de dizer, expressar e escrever textos dessa natureza.

## A carta no cotidiano privado e público

No universo da prática epistolar, atualmente, parece ser cada vez mais raro enviar e receber cartas íntimas. É comum, no entanto, receber mensalmente inúmeras correspondências públicas que ocupam as caixas de correio de nossas residências. Contas de luz e telefone, boleto do plano de saúde, comunicações bancárias, anúncios de produtos comerciais, propaganda de políticos em época de eleição representam a diversidade dos usos e finalidades das correspondências produzidas no contexto público.

Vivemos, assim, numa sociedade em que o ofício de escrever cartas cumpre diferentes funções: desde as mais estritamente privadas, como as cartas pessoais íntimas, até as que se destinam à publicação, como as cartas autobiográficas de certas personalidades, muitas vezes sem destinatário identificado, ou ainda aquelas que são utilizadas, nas relações a distância, como, por exemplo, nas cartas de negócios (comerciais, bancários, juduciários, etc.) (LINS E SILVA, 2004).

Portanto, podemos afirmar que, no âmbito privado, o atributo principal da carta reside no fato de ela ser espontaneamente pensada como o lugar do segredo e da intimidade. Nesse caso, a carta é considerada como devendo anunciar a verdade de uma experiência, a força da troca e do envolvimento entre os correspondentes. Diferentemente das escritas privadas, a escrita pública – destinada ao outro – é aquela requerida ou que emana de uma autoridade particular, reconhecida e constituída oficialmente (governo, escola, universidade, administração, instituições públicas ou privadas, etc.).

É importante destacar que a prática da correspondência envolve não apenas a produção textual individual, como também uma “sociabilidade epistolar” : a passagem pelo correio, a carta que passa de mão em mão, as cartas escritas no coletivo ou através de sugestão, a carta escrita e depois corrigida por outra pessoa, etc. Apesar dessa sociabilidade epistolar, a correspondência privada preserva sua característica de refúgio privilegiado do sentimento, da intimidade, da verdade do eu (CHARTIER, 1991).

Em resumo, a prática epistolar atende assim a motivações diferentes (afetivas, sociais ou econômicas), tendo seu registro escrito

em função da utilidade, da necessidade ou do prazer. Portanto, esse gênero se situa, no caso, numa zona ambígua entre as esferas da vida privada e da vida pública.

## **O uso dos textos epistolares na sala de aula**

O fenômeno da internet, via correio eletrônico, e das telecomunicações, com o aparelho celular, parece apresentar inúmeras possibilidades de comunicar algo a alguém numa velocidade que supera o percurso tradicional das cartas ao seu destinatário. O prazer de receber cartas pessoais, através do serviço dos Correios, vem perdendo espaço para os telefonemas e mensagens via correio eletrônico que ocupam as “caixas” dos *e-mails* com todo tipo de mensagem.

Se no universo das práticas cotidianas pessoais, o uso da correspondência via correio vem perdendo seu prestígio nas formas de se comunicar, como podemos recuperar essa prática de escrita tão prazerosa e significativa no contexto escolar?

Como vimos anteriormente, motivos e situações sempre irão permitir produzir escritas destinadas ao outro. Portanto, cabe aproveitar boas oportunidades para ler e escrever cartas pessoais e sociais, bilhetes, telegramas, *e-mails*, cartões, convites, mensagens, cartas de reclamação, cartas de opinião, cartas de requerimento... na sala de aula.

No caso da correspondência no espaço da sala de aula, seu uso traduz uma realidade complexa e deveria visar a uma eficácia social. A prática epistolar deve ser compreendida como uma prática de escrita vivenciada com interlocutores reais (ou imaginários), que atende a necessidades oriundas de diferentes realidades sociofamiliares dos alunos.

Assim, podemos perguntar: quais situações ou motivações promovem a utilidade, a necessidade ou o prazer de recorrer a um registro escrito em que diferentes gêneros próprios do universo epistolar sejam produzidos na sala de aula?

Escrever uma carta para conhecer os motivos da ausência de um(a) aluno(a) na sala de aula, escrever um bilhete para os pais ou alunos, comunicar um evento, uma festa ou reunião na escola,

convidar um profissional ou familiar para realizar uma entrevista, solicitar à diretora da escola ou à secretaria de Educação algum benefício ou material (ônibus para realizar uma aula-passeio, máquina fotográfica para registrar o passeio...) ou reivindicar livros e espaços de lazer na escola, enviar *e-mails* entre a escola e os pais, enviar mensagens eletrônicas para os amigos são algumas das situações que possibilitam o uso de textos do universo epistolar em contextos significativos de leitura e produção de textos.

Tais situações, apesar de frequentes em nosso cotidiano escolar, nem sempre são tomadas como garantia de boas propostas de produção escrita pelos professores. É comum que os professores e coordenadores pedagógicos redijam esses textos, principalmente o bilhete e o convite, que segue junto ao material escolar dos alunos sem que eles, muitas vezes, sequer conheçam o conteúdo e a finalidade do comunicado à família.

Por outro lado, inúmeras possibilidades de comunicação entre a escola e a família ou a comunidade colocam a correspondência como um gênero privilegiado para atender a motivações diversas, com garantia de eficácia social. No entanto, o que parece prevalecer nessas situações de comunicação é o recurso apenas à oralidade, solicitando que os alunos reproduzam em casa o que poderia também ser produzido por escrito de forma coletiva ou individual na escola. Em suma, ainda são poucas as atividades de escrita e leitura de textos do universo epistolar vivenciadas na sala de aula.

## **Vivenciando uma troca de correspondências em turmas de alfabetização**

Um projeto didático sobre correspondências entre alunos foi realizado por quatro professoras da Rede Municipal de Recife e Moreno, buscando estabelecer uma troca de cartas entre alunos do 1º e 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental. Nesse projeto, o produto final visava à leitura e produção (coletiva e individual) de cartas, bem como à produção de cartões de Natal com mensagens criadas pelos alunos.

As professoras realizaram uma ruptura com a leitura clássica e descritiva que geralmente direciona as atividades sobre correspondências,

principalmente, como as propostas em alguns livros didáticos, em que é priorizado o levantamento dos aspectos tradicionais característicos no tratamento de uma carta ou de um bilhete, evidenciando apenas os seus aspectos estruturais.

No exercício do diálogo e da reflexão entre destinatário e remetente, os textos de natureza epistolar possibilitam desenvolver atividades em que o sentido da leitura e escrita não se limita apenas aos objetivos meramente escolares, em que somente os componentes estruturais da carta (o lugar, a data, o vocativo inicial e a despedida) sejam trabalhados. Espera-se que tais atividades revelem os aspectos múltiplos da utilização desse gênero na diversidade de eventos de letramento a qual estamos expostos em nosso cotidiano pessoal e profissional, enriquecendo assim a prática de leitura e de produção de textos na escola.

Para exemplificar as possibilidades que surgem na sala de aula, a professora Cláudia de Vasconcelos, lotada na Escola Municipal Sítio do Berardo, lembra-nos a situação que gerou a troca de cartas em sua turma de alfabetização:

Foi a partir de uma situação cotidiana de sala de aula que surgiu a idéia principal do projeto. Uma aluna estava faltando muito as aulas, as crianças me perguntavam o que estava acontecendo com ela e eu não sabia responder, foi quando me veio a idéia e eu perguntei aos alunos se eles queriam escrever uma carta para a colega, já que não tínhamos o telefone dela, mas sim seu endereço. As crianças toparam e ficaram bastante estimuladas e esta situação suscitou a curiosidade das crianças a respeito desse gênero.

Nesse contexto, a professora descobriu que os alunos traziam questões sobre os gêneros epistolares, expressas, por exemplo, na indagação sobre “o que é carta?”. Outras questões foram formuladas pela própria professora aos alunos, buscando problematizar esse objeto de estudo: “Qual o universo de correspondência que existe na vida familiar desses alunos? Será que sabem da estrutura de uma carta? Sabem identificar a diferença entre as cartas pessoais e públicas no universo das correspondências que circulam no ambiente familiar?”



A professora colheu depoimentos dos alunos revelando alguns conhecimentos prévios sobre o universo epistolar: “É um envelope com papel dentro”; “É um papel escrito”; “É uma carta que manda para o carteiro e ele leva pra casa das pessoas”, partindo, em seguida, para um planejamento de ações que inserisse os questionamentos expressos em sala de aula.

Quanto aos tipos de carta que os alunos conheciam, a professora constatou que o conhecimento prévio dos alunos já expressava a realidade complexa e diversa dos gêneros epistolares nos eventos de letramento, como vimos nos seguintes depoimentos:

Pode ser conta de água, conta de luz, conta de celular, carta de namorado, poesia.

Pode ser uma carta pra dar a notícia que está chegando de algum lugar.

Pode ser um convite pra um aniversário ou casamento

Pode ser um convite pra passear na praia, no piquenique.

(falas dos alunos do 1º ano do 1º ciclo da Professora Cláudia de Vasconcelos)

Portanto, a professora verificou, nesse diagnóstico inicial, a diversidade de concepção que os alunos traziam sobre o universo epistolar. Nesse momento, coube incentivar os alunos para reunir os diferentes tipos de correspondência que circulavam no ambiente doméstico, estimulando o diálogo e o confronto com o material escrito em diferentes condições de produção, os possíveis interlocutores e a adequação no tratamento do vocativo, seja mais ou menos formal dependendo do destinatário, as inúmeras possibilidades de iniciar e finalizar uma carta, a variedade no formato dos textos que integram esse universo, entre outros aspectos.

Como vimos, essa professora iniciou seu trabalho com base em uma demanda real – comunicar-se com uma aluna que estava faltando às aulas – e passou a explorar a diversidade de gêneros a que as crianças tinham acesso, através de um levantamento, que foi sistematizado em sala de aula. Dessa forma, a professora refletiu com os alunos sobre os diferentes gêneros textuais do universo epistolar, fazendo-os reconhecer as diversas finalidades a que se prestam.

A professora Leônia Malta, lotada na Escola Municipal Sítio do Berardo, em uma turma de alfabetização, também relatou a sua experiência, afirmando que, assim como Cláudia, propôs a escrita de uma carta para uma colega que estava ausente:

Parti de uma situação real de sala de aula – a ausência de uma aluna – ressignificada pedagogicamente para uma situação de aprendizagem, em que o gênero epistolar surgiu como uma necessidade de recorrer a um registro escrito, suscitando assim o desejo dos alunos em criar outras situações em que este gênero textual fosse utilizado.

Com o objetivo de problematizar e conhecer as representações dos alunos, a professora formulou as seguintes questões: como as pessoas se comunicavam no passado? O que circula sobre correspondências na sua família? Em que situações as pessoas costumam escrever cartas? Você já escreveu ou recebeu algum tipo de correspondência? A partir dessa enquête, a professora buscou ampliar a compreensão do repertório familiar dos alunos.

O projeto “De palavra em palavra escrevemos cartas” foi vivenciado por essas professoras e suas turmas, reunindo o trabalho com outros gêneros textuais. A leitura de histórias infantis, por exemplo, “A Pomba Colomba” de Sylvia Orthof e a “Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante” de Mirna Pinsky serviram para contextualizar o universo epistolar, permitindo que as professoras introduzissem a importância do preenchimento correto das informações no envelope para que a correspondência tivesse seu destino garantido.

Em seu relato, a professora Leônia recordou os procedimentos e escolhas realizadas na execução do projeto.

A minha intenção foi fazê-los perceber que escrever é uma forma de comunicação muito útil, da qual eles poderiam se utilizar em diversas situações. Salientei que, ao escrever um texto, estamos nos dirigindo a alguém (para quem) com o objetivo de transmitir uma mensagem (o que se deve escrever) e, dependendo do interlocutor e de qual é a mensagem, devemos escolher entre diferentes formas de organização do texto (como).

Durante a escrita da carta, iniciada de forma coletiva, ações de planejar o que deveria ser escrito e de revisar o texto produzido foram alguns dos procedimentos utilizados pela professora.

Passamos dois dias escrevendo a carta. Fizemos a leitura e houve a necessidade de fazer algumas modificações. A atividade de reescrita do texto possibilitou aos alunos acrescentar informações, retirar outras, mudar trechos de lugar, além de exercitarem a capacidade de tornar o texto mais legível, dando-lhe coerência e melhorando a coesão (Leônia Malta).

Por fim, a professora reconhece que houve engajamento dos alunos na produção do texto, garantindo uma eficácia dos gestos que fornecem significados ao envolvimento entre os correspondentes no ritual epistolar. Assim, os indícios do cerimonial epistolar, por exemplo, a maneira de iniciar a carta, a menção da data e lugar, o vocativo inicial e outros vocativos utilizados, a despedida, etc., podem fornecer ou dispor para o leitor da carta um conjunto de menções sobre o ambiente, os acessórios, a postura e os movimentos dos “atores”, oferecendo, portanto, as marcas necessárias à compreensão da “peça” para aquele que realiza sua leitura.

Considerando esses indícios, a professora e seus alunos refletiram os modos e os procedimentos que apoiaram a escrita de textos epistolares no contexto escolar.

Percebi que a atividade com carta favorece a reescrita do texto e a reflexão sobre o uso da língua, pois, além das questões textuais, permite que a criança perceba o seu processo de evolução na compreensão do funcionamento da língua escrita. Por outro lado, a vivência com situações de escrita faz com que os alunos percebam de que maneira as diferentes estruturas de um texto as ajudam a estabelecer uma comunicação com as pessoas (Leônia Malta).

A vivência desse projeto ampliou o conhecimento sobre a leitura e a escrita de textos epistolares, privilegiando as demandas reais identificadas no contato e na familiaridade com a realidade cultural do aluno. O livro didático deixou de ser, portanto, o único e incontestável material de apoio para o professor pensar as propostas de atividades de leitura e produção escrita.

Vale ressaltar que, nas atividades propostas, as professoras Cláudia e Leônia não consideraram as cartas como “textos acabados” que revelam as fórmulas iniciais e finais próprias desse gênero, mas priorizaram no trabalho com as cartas as situações e os modos da enunciação epistolar. Portanto, novos objetos se definiram como possibilidade de compreensão, como, por exemplo, as representações, nas cartas, das condições de sua redação e o “*pacto epistolar*”.

Lins e Silva (2004) afirma que o “pacto epistolar” se expressa no discurso específico produzido pelos correspondentes na troca de cartas, valendo-se de quatro dispositivos principais: os indícios que expressam a ausência (as menções às cartas recebidas e/ou esperadas); aqueles que definem o princípio do prazer; aqueles que avaliam o gosto da troca e, enfim, os que definem o ritmo e o movimento da troca de correspondências. Se o professor considerar somente os aspectos da estrutura inicial e final próprios da carta, a diversidade de conteúdos e finalidades de leitura e escrita não será ampliada para contextos de usos mais significativos.

Enfim, o universo das correspondências pode ser utilizado para uma pluralidade de finalidades nos campos pessoais e públicos. Na teia da escrita epistográfica, encontram-se estudos que atestam a inesgotável fonte das cartas como expressão de pensamento, como manifestação de idéias ou questionamentos existenciais e que também revelam o retrato de uma trajetória biográfica e do contexto cultural, histórico e sociopolítico de um escritor, intelectual ou pessoa comum em determinada época.

Como aponta Lins e Silva (2004), o fascínio exercido pelas cartas pode ser constatado pelos numerosos estudos destinados à história das correspondências literárias. Podemos encontrar uma infinidade de publicações sobre correspondência entre personalidades públicas, escritores e pessoas comuns, que se destinam, por anteciparem uma circulação pública, a fixar uma memória, uma forma de expressão do mundo, uma expressão de uma individualidade e de uma escrita literária.

## **Lendo e (re)escrevendo as cartas: a revisão textual**

O sentido da revisão textual assume uma perspectiva significativa quando se reconhece que o modo de escrever implica, além de

outros aspectos, a garantia de uma compreensão pelo leitor. No caso da troca de correspondências, a revisão textual torna-se estimuladora para os alunos que irão promover melhoras no texto escrito, tornando-o compreensivo para um interlocutor real. Refletindo sobre o ato de redigir textos, Citelli e Bonatelli (1997) afirmam que:

A produção do texto cria um movimento em que ler passa a representar, também, uma questão de escrever. O texto, construído a partir do processo escrita/leitura/reescrita, é o resultado de uma vivência ativa com a linguagem, posta agora, em seu leito de fenômeno socializador das relações humanas (p.122).

É importante considerar que o ato de redigir deve ser mais que um exercício de busca de um padrão único e rígido, de repetição de esquemas formais e estilísticos, de treino mecânico, de escrita sem sentido, como apontam Citelli e Bonatelli (1997):

A questão reside em fazer com que os alunos desenvolvam uma competência discursiva marcada por um bom domínio da modalidade escrita e por uma visão de que a produção de um texto é um trabalho que exige a superação de jogos de palavras soltas (p.122).

Tomando como necessário a reescrita do texto, concordamos com as autoras quando afirmam que é, de certa maneira,

no movimento de feitura e refeitura do escrito, que o aluno vai dominando a sua escrita, percebendo os recursos expressivos da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende. (ibidem, p. 122)

A atividade de revisão poderá ser encaminhada mediante a troca dos textos escritos, em duplas, ou ainda vivenciada coletivamente com a ajuda das intervenções do professor. Desse modo, a revisão toma significado mais próximo da realidade dessa prática na cultura da escrita, no reconhecimento de que se escreve, principalmente, para expressar idéias que serão lidas, sendo importante preservar a clareza e exercitar a leitura do que foi produzido por escrito, antes de promover a circulação pública do texto.

Parece inevitável reconhecer que o mundo das correspondências é inestimável para ampliar os contextos significativos de leitura e produção de textos na sala de aula, assim como serve para contextualizar e ampliar a prática da revisão da escrita na perspectiva formativa. Constatamos, enfim, que a experiência desse projeto incentivou um trabalho de sensibilização que proporcionou aos participantes um envolvimento prazeroso, pois participativo e reflexivo, no ato de ler e redigir textos.

## Referências

CHARTIER, Roger. *La correspondance: les usages de la lettre au XIX siècle*. Paris: Fayard, 1991.

CHIAPPINI, Lígia (Coord.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997.

CITELLI, Beatriz Helena Marão; BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997.

CARDOSO, Beatriz; PEREIRA, Maria Cristina R. *Carta aos professores rurais de Ibiúna*, São Paulo: Fundação Bradesco, 1999.

LINS E SILVA, Maria Emília. “*Cara professora*”: as práticas de escrita de um grupo de docentes. 2004. Tese Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.



# Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções

---

**Telma Ferraz Leal**  
**Ana Carolina Perrusi Brandão**

Boca de forno...  
- Forno!  
- Tirando bolo...  
- Bolo!  
- Abacaxi...  
- Xi, xi!  
- Maracujá...  
- Já, já!  
- Onde eu mandar?  
- Vou.  
- E se não for?  
- A-pa-nha!!!  
- Seu rei mandou dizer que  
todo mundo tem que  
ler o texto abaixo...

**S**e você resolveu obedecer ao rei, comece respondendo às seguintes perguntas:

Você já participou de brincadeiras coletivas na rua, no prédio ou na escola? Já brigou porque o colega não estava obedecendo às regras da brincadeira? Já discutiu sobre as interpretações possíveis de um mesmo regulamento? Já se viu enrolado(a) para montar um móvel, mesmo tendo à sua frente um manual de instruções? Já ficou inseguro(a) ao assinar um contrato de aluguel?

Bem, é verdade que as regras das brincadeiras nem sempre são consensuais, assim como não o são as leis e os regulamentos. Por motivos diversos, é verdade também que nem sempre esses



textos são claros para o leitor ou o ouvinte, assim como algumas vezes não o são as instruções para montar um eletrodoméstico ou até mesmo o modo de fazer uma torta de frutas.

Enfim, assim como em qualquer atividade em que a linguagem faz-se presente, também nessas situações existem acordos implícitos sobre como participar das práticas sociais, sobre o que e como dizer o que se quer dizer. Existem significados supostamente compartilhados entre os interlocutores e inevitáveis incompreensões, mal-entendidos e jogos de sutilezas.

Para participar de uma brincadeira de rua, há, em geral, aqueles que explicam as brincadeiras aos iniciantes. Nem sempre, porém, há compreensão imediata sobre as regras e, então, novas explicações são solicitadas durante a brincadeira. Ao explicarmos como brincar, nada mais estamos fazendo do que elaborando um texto instrucional, assim como o fizeram aqueles que escreveram as instruções dos jogos que compramos em uma loja.

Quando queremos fazer um bolo e não sabemos como fazê-lo, consultamos alguém que o saiba ou procuramos alternativas em um livro de receitas culinárias, nas seções de gastronomia de revistas e jornais ou mesmo buscamos receitas em embalagens de certos produtos. Tanto os textos orais elaborados por quem explica como devemos fazer o bolo quanto os textos escritos nos diversos portadores mencionados, são textos instrucionais.

Quando compramos um eletrodoméstico, um móvel ou um brinquedo que vem desmontado, procuramos explicações sobre como montar ou utilizar os objetos comprados. Para nos candidatar a um novo emprego, para participar de um concurso de poesia ou mesmo para concorrer a algum prêmio, precisamos ler um texto instrucional para conhecer os requisitos de inscrição e outras informações relevantes que permitam a nossa participação. Em todos esses casos, deparamo-nos, mais uma vez, com textos instrucionais.

Num julgamento de um réu, seja criminal, seja um julgamento sobre temas familiares (posse de filho, separação de casais, dentre outros), são as leis que devem ou deveriam embasar as decisões tomadas. Essas leis são textos instrucionais que ditam os nossos direitos e deveres, ou seja, as normas de como devemos nos comportar

na sociedade. De modo similar, são instrucionais as regras de convivência da escola, que, mesmo quando não são escritas, são elaboradas e retomadas pelos(as) professores(as) e seus(suas) alunos(as) sempre que alguém age em desacordo ao que foi definido pelo grupo.

Enfim, por tudo o que foi exposto acima, é indiscutível a presença e utilidade imediata dos textos instrucionais (orais ou escritos) no nosso dia-a-dia. Nesse sentido, para o(a) professor(a) que busca levar para sua sala de aula o que há de real e vivo fora dela, é fundamental refletir sobre questões como: o que são textos instrucionais? Quais são suas características? Como aprendemos a lidar com eles? O que é importante ensinar às crianças em relação à produção e compreensão desses textos? Como poderíamos trazê-los para a sala de aula, inseridos em contextos significativos?

Foi para ajudar a responder a essas questões que escrevemos este texto, que, no entanto, não pretende ser um texto instrucional, conforme anunciamos no seu título...

## **Textos instrucionais: o que são? Quais são suas características?**

Muitos autores vêm tentando classificar os textos que existem na sociedade. Segundo Marcuschi (2002), uma das formas mais comuns de classificação é a que se apóia primordialmente nos usos sociais e funções comunicativas dos textos e menos nas suas características formais, sejam elas estruturais, sejam elas lingüísticas. Assim, via de regra, as pessoas criam nomenclaturas para agrupar os textos em função dos espaços em que eles circulam na sociedade e dos seus conteúdos temáticos específicos. Por exemplo, é de conhecimento público a denominação de notícia para um conjunto de textos comuns em jornais, revistas, boletins, entre outros, que visam à circulação de informações sobre fatos ocorridos em dada comunidade. As pessoas também classificam com frequência outras espécies de textos, tais como: bilhetes, crônicas, poemas, receitas culinárias...

Bakhtin (2000, p. 279) refere-se a essa forma de agrupamento dos textos como “gênero textual”. Segundo esse autor, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de

enunciados”, ou seja, na sociedade, criamos espécies de textos que nos ajudam a saber como dizer o que queremos em determinada situação. Por exemplo, quando vamos explicar uma brincadeira ou um jogo para uma pessoa, tentamos organizar as informações numa sequência que, em princípio, ajude o ouvinte a aprender o mais fácil e rapidamente possível os passos que deve seguir. Ao explicitarmos as regras (o que pode e o que não pode ser feito) e a finalidade do jogo (quais os requisitos para indicar os ganhadores), utilizamos com frequência frases curtas, com muitos verbos no infinitivo, imperativo ou presente do indicativo, usamos articuladores temporais e muitos advérbios. Tais aspectos formais também são observados quando vamos escrever uma receita culinária. Assim, em geral, construímos frases curtas, com predominância de períodos simples ou compostos por coordenação, com verbos também nos modos infinitivo ou imperativo e indicação detalhada da ordem em que os ingredientes devem ser ajuntados.

É importante ressaltar que, assim como há conhecimentos necessários para a produção de textos instrucionais, há também conhecimentos relevantes para a compreensão desses textos. Em outras palavras, certos conhecimentos prévios e expectativas sobre o que deve ou não ser dito ajudam o leitor ou ouvinte a entender as orientações dadas nesses textos. Assim, numa receita culinária, não se espera, por exemplo, encontrar explicações sobre os motivos para bater as claras ou as razões pelas quais deve-se usar leite morno e não gelado. Também não é esperado que se diga o que é “clara em neve”, “açúcar de confeiteiro” ou “levar ao fogo em banho-maria”. Esses conhecimentos são partilhados entre aqueles que são iniciados nesse tipo de atividade e, em geral, os que estão se iniciando precisam buscar apoio dos já experientes para ter acesso às informações preliminares.

Em outras palavras, para lidar com cada gênero textual, faz-se necessário participar das práticas de linguagem em que eles estão presentes. Por tal motivo, Schneuwly e Dolz (1999, p. 7) conceituam gêneros textuais como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”.

Outra forma de classificação de textos bastante usual é a que considera as semelhanças entre diferentes gêneros textuais, agrupando-os em grandes classes de textos. Dolz e Schneuwly (1996) defendem que os diversos gêneros textuais podem ser agrupados

em função de algumas características estruturais e sociocomunicativas. Assim, segundo esses autores, teríamos: agrupamento da ordem do relatar; agrupamento da ordem do narrar; agrupamento da ordem do descrever ações; agrupamento da ordem do expor; agrupamento da ordem do argumentar.

Os textos que ora tratamos são agrupados por esses autores como textos da ordem do descrever ações, que são particularmente voltados para a “regulação mútua de comportamentos”, seja mediante prescrições (projetos de leis, contratos, regulamentos, comandos...), seja mediante instruções (instruções de jogo, instruções de montagem, receita culinária, instruções de uso). As características que anteriormente exemplificamos, ao falarmos sobre receita culinária e sobre instruções de jogo, são agregadas em um todo que tem sido denominado como tipo injuntivo. Ou seja, todos os gêneros textuais que vimos anunciando como instrucionais atendem a características do tipo injuntivo.

O tipo injuntivo, tal como conceituam Val e Barros (2003, p. 135-136),

[...] diz respeito àquele tipo de texto que se caracteriza por organizar informações e instruções ou ordens com a finalidade de orientar determinado comportamento do interlocutor. Também chamado de instrucional, esse tipo de texto se manifesta, por exemplo, nos gêneros regras de jogo, receitas culinárias, regulamentos, instruções de uso de máquinas e aparelhos eletrodomésticos, entre outros.

Conforme salienta Marcuschi (2002), tais textos apresentam domínio de seqüências imperativas e enunciados incitadores à ação (p. 28). Kaufman e Rodrigues (1995), por sua vez, enfatizam que os textos instrucionais “independentemente de sua complexidade, compartilham da função apelativa, à medida que prescrevem ações e empregam a trama descritiva para representar o processo a ser seguido na tarefa empreendida” (p. 35).

Como se pode ver até aqui, os textos do tipo injuntivo ou instrucional são facilmente identificáveis e estão frequentemente presentes no cotidiano das pessoas em diferentes esferas de interação social. Assim, não há dúvida de que fora da escola as crianças já têm se deparado com inúmeras situações em que esses textos fizeram-se

presentes. De fato, pelo menos na modalidade oral, as crianças começam a lidar com esses gêneros textuais muito cedo, desde o momento em que recebem os primeiros comandos sobre como se comportar em casa e na rua, sobre como fazer certas tarefas ou usar um objeto novo. Com isso não queremos dizer que a escola não deva planejar situações didáticas em que textos do tipo injuntivo sejam lidos e redigidos. Acreditamos, ao contrário, que devemos ajudar os alunos a se capacitar cada vez mais a usar esses textos.

## **Como aprendemos a lidar com os textos instrucionais? Qual é o papel da escola?**

Como dissemos, desde cedo estamos inseridos em situações em que os textos instrucionais circulam. Parece-nos, portanto, que é no processo de interação cotidiano que começamos a aprender a entender tais textos e a produzi-los. Dessa forma, pelo menos os gêneros orais que permeiam nossas relações interpessoais passam a fazer parte de nossa bagagem de saberes.

De fato, Val e Barros (2003) evidenciaram que crianças oriundas de famílias de baixa renda, com acesso muito restrito a material impresso, já conseguem produzir textos instrucionais, mesmo antes de aprender a escrever. Nesse estudo, as autoras analisaram textos produzidos por 10 alunos de uma escola pública em Belo Horizonte. As crianças cursavam a 1ª série do ensino fundamental e, como não haviam freqüentado a pré-escola, estavam ainda em processo inicial de apropriação da escrita alfabética (não sabiam escrever convencionalmente). Nessa pesquisa, as crianças foram solicitadas a: (1) fazer de conta que estavam lendo receitas culinárias, receita de soro caseiro e instruções de jogos e brincadeiras e (2) ditar para a pesquisadora registrar, por escrito, instruções de brincadeiras e uma receita de remédio caseiro, para a produção de um livro sobre cada tema.

Na tarefa em que as crianças “faziam de conta” que estavam lendo receitas culinárias em um livro ilustrado, receita de soro caseiro em um panfleto ou instruções de jogos, elas revelaram noções adequadas dos temas, formas composicionais e estilos próprios desses gêneros textuais. O mesmo ocorreu em relação à tarefa de ditar os textos desses gêneros para a professora. Em relação às receitas, por exemplo, as pesquisadoras comentaram que:

[...] as crianças, em geral, ditaram, com fluência, textos completos, ordenados, com especificação dos ingredientes e do modo de fazer, correspondendo, pois, com frequência, à “forma composicional” prevista. (p.144)

Apesar de demonstrarem tais conhecimentos, havia, no entanto, certa dificuldade para lidar com informações que, na modalidade oral, seriam mais facilmente expostas por meio de gestos e manipulação de objetos. Por exemplo, a tarefa de ditar ou fazer de conta que estariam lendo instruções de jogos e brincadeiras parece ter sido muito complexa para as crianças, sem recorrer a gestos e ilustrações presentes nos portadores textuais oferecidos ou às peças dos jogos. Segundo as autoras, foram muitas as marcas de oralidade, as hesitações, incompletudes e reestruturações de frases próprias do discurso oral coloquial. Assim, Val e Barros (2003, p. 164) comentam que:

[...] a produção de textos destinados ao funcionamento escrito traz dificuldade para as crianças, na medida em que requer a representação verbal, lexicalizada e sintaticizada, de imagens visuais que se traduziriam mais facilmente por gestos e movimentos. Esse processo exigiria a capacidade de abrir mão do concreto imediato para operar com níveis mais altos de abstração e, por isso mesmo, mostrou-se mais difícil para a maioria dos sujeitos da pesquisa.

Apesar do estudo de Val e Barros (2003) demonstrar claramente o quanto crianças pequenas sabem a respeito de textos injuntivos, sem nunca ter sido formalmente ensinadas sobre esses textos, também fica evidente que o conhecimento de que elas dispõem não é suficiente para que produzam textos escritos dos gêneros receitas ou regras de jogos passíveis de ser seguidos com sucesso por outras pessoas. Em outras palavras, há muito trabalho pela frente para que elas consigam elaborar e/ou ler os diversos gêneros do tipo injuntivo com maior competência.

Assim, na escola, as crianças podem aprender, por exemplo, sobre a importância de organizar sequencialmente as informações nessas espécies de texto; aprender a distinguir o que é essencial e merecer ser dito daquilo que é menos importante e, portanto, pode ser omitido; aprender a flexionar os verbos nos modos imperativo e infinitivo com

maior domínio; aprender a usar os articuladores textuais pertinentes aos propósitos; aprender a estruturar sintaticamente as frases, atendendo às exigências dos textos escritos; aprender a elaborar inferências nos casos em que as informações não estão explicitamente colocadas no texto, entre outros.

Além dos aspectos apontados acima que, em princípio, se aplicam aos diversos gêneros incluídos na categoria de textos do tipo instrucional ou injuntivo, também é importante considerar certas especificidades no trabalho com esses textos. Por exemplo, há itens que podem ser incluídos em certos gêneros, mas não em outros. Numa receita culinária, o item “rendimento” (20 ou 40 docinhos) faz sentido. O mesmo item, porém, não seria adequado num manual de uso de um aparelho eletrodoméstico qualquer. Outro tópico relevante é a utilização de desenhos nos textos instrucionais. Em alguns casos, o desenho pode ser peça-chave para a compreensão: imagine ler ou explicar como se faz um aviãozinho de papel ou como se joga academia (amarelinha) sem o apoio de desenhos. Outras vezes, no entanto, a ilustração pode ser apenas um complemento ou mesmo um elemento para persuadir o leitor, como, por exemplo, quando se inserem fotografias dos pratos prontos num livro de receitas culinárias. Também é importante conhecer o vocabulário pertinente aos diversos gêneros, assim como reconhecer que, em alguns casos, por exemplo, na redação de certos contratos ou regulamentos, é interessante buscar outros modelos desses textos, já que, como lembram Kaufman e Rodriguez (1995, p. 36), “a construção de muitos desses textos ajusta-se a modelos convencionais cunhados institucionalmente”, havendo, portanto, pequena variação entre eles.

Como argumentaremos a seguir, acreditamos que os conhecimentos necessários para o acesso a tais textos de modo mais efetivo podem ser construídos em atividades planejadas na escola, que devem familiarizar os alunos cada vez mais com esses gêneros no modo escrito e falado.

## **Usando textos instrucionais na escola**

Como vimos, são muitas as habilidades e os conhecimentos importantes para atuarmos de forma mais autônoma e eficiente nas situações mediadas pelos textos instrucionais. Defendemos, assim

como Val e Barros (2003), que tais habilidades e conhecimentos podem ser incrementados na escola.

Leal (2003), por exemplo, descreveu uma situação de sala de aula em que uma professora de uma 3ª série de uma escola estadual de Pernambuco (Marizalba Teles<sup>1</sup>) realizou atividades que envolviam textos instrucionais. Em um projeto desenvolvido para a semana do folclore, a professora dividiu a turma em grupos. Um dos grupos trabalhou a confecção de pipas (papagaios, pandorras). Em determinado dia, a professora pediu que um dos alunos do grupo explicasse, para a turma, os procedimentos para a confecção de uma pipa. O aluno produziu oralmente o texto, usando o quadro para completar as informações que precisavam ser visualizadas. Depois disso, a professora conversou sobre as características dos textos em que ensinamos as pessoas a fazer alguma coisa, mostrando exemplos, e depois pediu que cada aluno fizesse um manual, ensinando a fazer pipas, para ser entregue aos alunos de outra turma (um exemplar para cada aluno).

Leal (2003, p. 28) salienta, em relação a essa aula, que:

[...] muitos pontos positivos podem ser levantados. O resgate das manifestações culturais para socialização na escola é um desses pontos. Cada grupo ficou responsável por uma brincadeira popular, pesquisando sobre o tema e ensinando outras crianças da escola a brincar e a confeccionar os brinquedos. O acesso a um gênero textual específico (instrução de montagem de brinquedo), com exploração da dimensão sociocomunicativa (finalidades, destinatários, contextos de circulação) e de aspectos estruturais, com apresentação de modelos, é outro ponto a ser levantado.

A autora também chama a atenção para aspectos que são incluídos em atividades desse tipo e que são indispensáveis para o desenvolvimento da competência textual relativa aos gêneros que vimos discutindo: capacidade de exposição oral, habilidade para organizar sequencialmente as informações, utilização de recursos não-verbais de forma adequada, utilização da pontuação, explicitação das informações/

---

<sup>1</sup> A professora Marizalba Teles participou de um Projeto de Formação Continuada coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Gilda Lisboa Guimarães, da Universidade Federal de Pernambuco.



instruções de forma clara e objetiva, legibilidade da escrita, entre outros aspectos.

Para continuarmos nossa conversa, vamos “ouvir” dois relatos de professoras<sup>2</sup> que experimentaram trabalhar com textos do tipo injuntivo com crianças em fase de alfabetização.

A professora Silene Alves Santana, da Creche Municipal São Domingos Sávio, em Recife-PE, buscou trabalhar com textos instrucionais para a confecção de brinquedos com material de sucata. A turma de 20 crianças em torno de 4 anos de idade foi convidada a construir brinquedos de sucata e a ensinar outras crianças a também fazer seus próprios brinquedos. Vamos ao fragmento do relato:

Decidimos que o primeiro brinquedo que faríamos seria o “chocalho”, pois todas as crianças gostariam de brincar e os materiais necessários já tínhamos em nosso armário. [...] Colocamos todos os materiais necessários sobre a mesa. Grande foi a animação e a agitação que as crianças sentiram ao ver os materiais. [...] Então, resolveram explorá-los [...]. Depois disso, conseguimos orientá-los como deveriam fazer. [...]. Quando conseguimos terminar o brinquedo, fui até o quadro e falei:

– Gente, agora precisamos colocar por escrito como fizemos este “chocalho”. Precisa ficar muito claro como fizemos, para que as crianças da outra turma possam ler e fazer os seus. Então, disse:

– Vamos lá! Primeiro vamos escrever, listar quais os materiais que utilizamos.

Este momento do registro da lista de material foi muito fácil e prazeroso. Logo todos falaram em coro. Porém, quando perguntei “E agora? Precisamos descrever como fizemos. Vamos! Como foi?”, as crianças sentiram muitas dificuldades. Umas perguntavam:

– Como foi que a gente fez?!

---

<sup>2</sup> Os relatos que serão apresentados a seguir foram escritos por professoras que participaram de um curso sobre Leitura e Produção de Textos na Alfabetização, promovido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco, em 2004.

– Vocês precisam falar para que eu escreva e outras crianças que não estão presentes possam fazer o brinquedo.

Então, alguns arriscaram:

– Pega os copos e faz assim...

Então, eu falei:

– Assim como? Como fizemos? É só dizer como fizemos... E aí?... Vamos!

Grande foi o meu espanto, porque as crianças não sabiam descrever o que elas próprias fizeram e acompanharam passo a passo. Então, refleti: “E agora?” A minha intenção era servir de escriba para elas, já que as mesmas não escreviam de forma convencional. Daí, pensei: preciso além de ser um escriba, ser também um ajudador na construção do texto. Percebi que, no trabalho da oralidade, o texto instrucional flui melhor [...]. Então, refleti que para que eles compreendessem como redigir este texto, precisaríamos de outros conhecimentos prévios, algo que desconsideramos totalmente neste momento. Com minha interferência, conseguimos concluir o texto. Porém, ao fazermos os outros brinquedos escolhidos (a peteca, o cavalo de pau, os pés de lata, o bilboquê, e pratos falantes), fluiu melhor, pois antes tivemos a preocupação de mostrar modelos de outros textos construídos por outras crianças<sup>3</sup>; foi um momento bastante rico, em que elas ficaram em silêncio e ouvindo com atenção a leitura desses textos. Analisamos juntos a estrutura textual que as crianças tinham escrito e o que haviam produzido na confecção do chocalho.

O relato de Silene é precioso. A escolha do produto a ser construído pelas crianças foi fundamental para o sucesso do trabalho. Brincar é uma atividade infantil por excelência, e construir brinquedos, certamente, desperta o interesse do grupo para o trabalho. O texto instrucional aparece de forma natural, na medida em que a professora precisa explicar como eles devem proceder para montar os brinquedos. Assim, ela partiu de instruções orais que são já familiares para as crianças.

---

<sup>3</sup> A professora levou para sala textos de instrução de montagem de brinquedos com sucata que haviam sido produzidos como parte de um projeto didático realizado com um grupo de crianças de outra escola.

A sugestão de ensinar outras crianças a também montar os brinquedos insere a escrita na sala de educação infantil para atender a finalidades reais, com destinatários reais: os alunos estavam escrevendo textos instrucionais para outras crianças. É importante destacar, ainda, a frequência com que escreveram esses textos: a cada novo brinquedo, um novo texto do mesmo gênero. Ensinar a fazer um chocalho não é a mesma coisa que ensinar a confeccionar uma peteca, um cavalo de pau, um bilboquê ou um prato falante. No entanto, um mesmo gênero textual estava sendo adotado: instruções de montagem. Dessa forma, as crianças podiam gradativamente ir construindo a capacidade e o conhecimento necessário para compreender e produzir textos desse gênero e de outros gêneros que guardam semelhanças com ele.

Por fim, consideramos essencial discutirmos sobre a estratégia adotada pela professora para ajudar os alunos a construir os textos escritos. Como ela mesma aponta, construir o texto oral foi mais fácil para as crianças. Produzir oralmente um texto escrito, porém, oferecia novos desafios que elas ainda não davam conta. Foi explorando textos de instrução de montagem de brinquedos confeccionados por outras crianças mais experientes, analisando as estratégias que elas tinham adotado e fazendo intervenções apropriadas durante a produção coletiva, atuando, portanto, como “ajudadora”, que Silene promoveu bons momentos de aprendizagem. Ainda conforme seu relato, “se houvesse desistido na primeira tentativa, não teria tido a gratificação de ver os textos que as crianças conseguiram produzir” com base em suas intervenções e de “assistir na Feira de Conhecimentos às explicações que elas deram sobre os brinquedos confeccionados”.

De modo parecido, é possível também desenvolver um projeto de produção de um livro de brincadeiras populares, em que os alunos pesquisem brincadeiras de rua comuns no bairro em que moram, expliquem, na sala de aula, como se brinca e depois passem a escrever as instruções das brincadeiras selecionadas para o livro.

Salientamos que, nesses casos, é muito proveitoso fazer revisão coletiva dos textos, lendo com os alunos cada pedaço escrito e discutindo com eles o que fazer para melhorá-los (trocar palavras, inserir palavras, apagar palavras desnecessárias, construir a frase de modo diferente, inserir informações relevantes que tinham sido omitidas).

Outro exemplo de trabalho com textos instrucionais foi realizado pela professora Anaide Pereira Santos Santana, da Escola Aníbal

Varejão, Jaboatão dos Guararapes-PE, que estava regendo uma turma do 1º ano do 1º ciclo. Essa professora resolveu, no mês de dezembro, produzir um caderno de receitas natalinas:

O nosso projeto das receitas natalinas surgiu por conta da época. [...] Eu trabalhei os cinco dias da semana. [...] A primeira etapa foi essa: eu tinha feito previamente, em casa, a seleção de umas receitas minhas, que eu faço em casa, no período de Natal, e aí eu levei as minhas receitas e combinei com eles que eles iriam trazer uma receita também.

Nessa etapa do projeto, Anaide estimulou os alunos a procurar receitas culinárias, levando-os a ler textos instrucionais. Para atender à solicitação da professora, os alunos precisaram consultar portadores textuais com maior probabilidade de ser encontrado esse gênero textual. Como não poderiam trazer qualquer receita, precisaram refletir sobre o critério dado – receita natalina, identificando, com ajuda da família, os tipos de alimento comuns nessa época do ano. Assim, os alunos realizaram uma atividade de leitura, em que o texto a ser lido deveria ser procurado com base em conhecimentos sobre portadores textuais. Tiveram acesso, portanto, a textos autênticos em suportes textuais autênticos. Depois dessa etapa, a professora procurou selecionar alguns textos que foram explorados mais detalhadamente:

[...] Um outro passo foi a seleção das receitas no quadro, todas elas: as deles e as minhas. E a gente foi fazer uma seleção de quais a gente iria trabalhar, porque não iria dar tempo de serem trabalhadas todas. Aí foi muito rico, porque ainda consegui trabalhar umas três receitas deles e umas duas receitas minhas. [...].

Mais uma vez, os alunos debruçaram-se em uma atividade de leitura de textos diversos. Com certeza, aumentaram a familiaridade que tinham com o gênero, na medida em que tiveram acesso a uma variedade de textos que, embora fossem diferentes quanto ao conteúdo específico, tinham muitas semelhanças estruturais e estilísticas. Conforme relatado, os textos escolhidos foram explorados em sala de aula:

Primeiro, nós experimentamos a receita [...] Previamente, eles já sabiam o que era, que foi até um bolo de tapioca que já

veio pronto. [...] Eu mandei os ingredientes para mãe de um aluno e a mãe me mandou o bolo pronto. [...] Eu coloquei os ingredientes e o modo de preparo em um cartaz e depois que eu trabalhei no cartaz e que mostrei a eles quais eram os ingredientes e o modo de fazer é que eu fui ao quadro e pedi pra eles fazerem a leitura.

Nessa forma de apresentação da receita, a professora adotou a estratégia de criar expectativas para só depois introduzir o texto escrito. Primeiro, eles saborearam o bolo e depois receberam a receita. Aliás, em geral, essa é a situação mais comum. Os cadernos de receitas particulares são, normalmente, seleções das receitas preferidas, testadas em encontros de familiares e amigos. Essa prática vem, até, garantindo a preservação da tradição culinária dos povos ao longo do tempo.

Por outro lado, tendo alunos que ainda não dominavam a escrita convencional, a professora explorou o texto lido por ela, mostrando a estrutura geral do gênero textual em foco. Ao solicitar que lessem num segundo momento, ela possibilitou que eles, usando os conhecimentos sobre o conteúdo textual, pudessem tentar reconhecer trechos do texto. Ou seja, por meio de antecipações, os alunos puderam fazer ajustes do sonoro ao escrito. Por exemplo, sabendo que açúcar é um dos ingredientes da receita, ficou mais fácil para as crianças em início de escolarização localizar essa palavra no texto. Assim, Anaide aproveitou o texto que tinha sido explorado anteriormente para enforçar o ensino do sistema de escrita.

Outra estratégia usada pela professora foi a de fazer a comida e depois sistematizar a escrita do texto coletivo. Essa condução é interessante porque, ao executar a tarefa, os alunos já passam para a elaboração do texto, sabendo o que deve ser explicado ao leitor.

Finalmente, os alunos foram convidados a organizar o caderno de receitas que iriam dar de presente de Natal para as mães ou outras pessoas que quisessem. A proposta de um caderno de receitas natalinas é muito boa, uma vez que garante que os alunos se engajem num projeto de escrita em que sabem que estão produzindo textos com finalidades reais (dar um presente/ensinar a fazer comidas) para destinatários reais. O contato com vários textos do mesmo gênero também é um fato a ser destacado, por favorecer a construção de conhecimentos prévios sobre as práticas sociais em que tais textos fazem-se

presentes e sobre as características estruturais e lingüísticas do gênero enfocado.

Outras atividades que envolviam receitas culinárias podem ainda ser citadas, como a feitura do alimento paralelamente à leitura da receita, tal como fazemos em nossa casa. Ou seja, os textos instrucionais têm como finalidade central orientar nosso comportamento. O modo de ler receitas culinárias é, muitas vezes, o de ir lendo pedaço por pedaço, executando as ações que são descritas em cada trecho e ir retornando ao texto sempre que necessário para confirmar uma informação. Na escola, isso também pode ser feito. Ou seja, levar uma receita, ir lendo e discutindo com os alunos: “E agora, o que faremos?” Dessa forma, estaremos desenvolvendo uma estratégia de leitura tipicamente utilizada nesse gênero textual, e discussões interessantes podem surgir quando os alunos não entenderem algum trecho do texto. Esse mesmo procedimento pode ser pensado em atividades que envolvam instruções de montagem e receitas medicinais, que são também bastante utilizadas nas escolas.

Conforme discutido, a seleção do tema a ser trabalhado com as crianças é um aspecto de extrema relevância. O manuseio de textos autênticos com finalidade e destinatários, também reais, como o foram nos relatos anteriores, garante um trabalho contextualizado e significativo. Além disso, produzir textos para destinatários reais estimula a atividade de revisão, que pode ocorrer tanto individualmente como coletivamente. Nesse sentido, a revisão pode favorecer reflexões sobre todos os aspectos anteriormente levantados (organização sequencial das idéias, estruturação das sentenças, articulação entre as sentenças, flexão verbal, concordância, entre outros). O fato de as crianças não dominarem a escrita alfabética não impossibilita esse trabalho, já que, como vimos defendendo, desde a educação infantil devemos ajudar os alunos a desenvolver a familiaridade com a linguagem escrita e atitudes de reflexão sobre a língua. Com isso, não estamos minimizando a importância do trabalho de apropriação da escrita alfabética propriamente dita. Ao contrário, no início da escolarização é legítima a preocupação de que os alunos cheguem à hipótese alfabética de escrita; é necessário, portanto, destinar tempo para que boas atividades sejam conduzidas com esse propósito. No entanto, não podemos esquecer que isso pode e deve ser feito paralelamente ao trabalho de desenvolvimento de capacidade de leitura e produção de textos.

Essa recomendação não repousa apenas no fato de que assim os alunos ficam mais motivados – que é um aspecto a ser pensado –, mas também no reconhecimento de que ler e produzir textos são processos complexos que exigem conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo, que precisam ser desenvolvidos desde o início da escolarização.

Para concluir, é importante reforçar que a escolha desse tema – compreensão e produção de textos instrucionais – decorreu de nossa crença de que é necessário diversificar, desde cedo, os gêneros textuais que introduzimos no cotidiano escolar, buscando abarcar maior variedade de esferas sociais de interação. Como dissemos anteriormente, os textos instrucionais estão presentes no nosso cotidiano de forma marcante, e precisamos aprender a lidar com eles de forma autônoma.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3.ed. (1953 – 1.ed.) Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Genres et progression en expression orale et écrite – Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande*. Enjeux, n. 37-38, 1996, p. 31-49.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEAL, Telma F. Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação – ANPED, n. 11, 1999. p. 5-16.

VAL, Maria de Graça C.; BARROS, Lúcia Fernanda P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## Sobre os autores

### **Ana Carolina Perrusi Brandão**

Doutora em Psicologia Cognitiva pela University of Sussex, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pesquisadora do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem).

e-mail: *carol.perrusi@ufpe.br*

### **Eliana Borges Correia de Albuquerque**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), coordenadora e pesquisadora do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem).

e-mail: *elianaba@terra.com.br*

### **Ester Calland de Sousa Rosa**

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pesquisadora do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem).

e-mail: *esterosa@uol.com.br*

### **Ivane Maria Pedrosa de Souza**

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora do Departamento de Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas dessa mesma universidade, pesquisadora do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem).

e-mail: *ivane@uol.com.br*

### **Maria Emília Lins e Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pesquisadora do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem).

e-mail: *emilialinsmg@aol.com*



**Telma Ferraz Leal**

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora do Centro de Educação dessa mesma universidade, vice-coordenadora e pesquisadora do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem).

e-mail: *tfleal@terra.com.br*

**Alunas-colaboradoras e bolsistas do CEEL:****CURSO DE PEDAGOGIA**

*Ana Gabriela de Souza Lima*

*Fátima Soares da Silva*

*Josenilde Bezerra Gaspar*

*Leila Nascimento da Silva*

*Luciana Ferreira dos Santos*

**CURSO DE PSICOLOGIA**

*Isabel Pedrosa de Souza*

**CURSO DE LETRAS**

*Ana Cristina Oliveira de Souza*

Os diferentes tópicos tratados nos capítulos deste livro partem da ação e reflexão de professoras no seu trabalho de leitura e produção de textos com crianças em processo de alfabetização. Assim, ora são apresentados depoimentos dessas professoras, ora seus planejamentos de atividades ou ainda relatos de projetos didáticos conduzidos em suas salas de alfabetização em redes públicas de ensino. A reflexão sobre o fazer efetivo da sala de aula é, portanto, a fonte de referência deste livro que espera contribuir para a promoção de um ensino de leitura e de escrita que integre atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética e o contato intenso com a produção e a leitura de textos de diferentes gêneros.

ISBN 85-7526-162-2



9 78 85 75 26 16 20