



**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA
ALFABETIZAÇÃO E SÉRIES
INICIAIS**

www.ibedf.com.br

BEM-VINDO AO IBE!

Você terá à sua disposição, um bloco didático (MÓDULO + CADERNO DE AVALIAÇÃO) estruturado para a sua autoaprendizagem que contém a totalidade da matéria que incidirá sobre a Avaliação Final. O estudo inclui o Apoio Tutorial a distância e/ou presencial, sempre que necessário.

COMO ESTUDAR?

- É importante a leitura atenciosa dos conteúdos, a fim de observar o modo como cada unidade está construída, o objetivo do estudo, os títulos e subtítulos, para se obter uma visão de conjunto e revisar conhecimentos já adquiridos.
- Leitura compreensiva rápida - permitirá uma primeira abordagem;
- Leitura reflexiva – para identificar as ideias principais;
- Consolidação da aprendizagem - caracterizada pela revisão da matéria; fase da resolução das atividades para facilitar a compreensão dos conteúdos.
- **AVALIAÇÃO FINAL:**

Constituída por uma Prova escrita e individual, cujas respostas devem revelar compreensão e assimilação dos conteúdos. A Prova deve ser feita somente com caneta preta ou azul. E entregue ao IBEDF.

- **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO:**
7,0 a 7,9 – BOM; 8,0 a 8,9 – MUITO BOM; 9,0 a 9,9 – ÓTIMO-
10 - EXCELENTE

Para melhor aproveitamento é necessário:

- Ser auto motivado; ser capaz de organizar o seu tempo de estudo;
- Ser responsável por seu próprio aprendizado;
- Estar consciente da necessidade de aprendizagem continuada.



SUMÁRIO

UNIDADE I:	6
O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA INFÂNCIA.....	6
Desenvolvendo as Competências da Escrita na alfabetização e nas Séries Iniciais	6
Contextualização:	11
Estrutura textual:	12
Transcrição:.....	13
Editoração:	14
Retextualização:	15
Intervenção:	16
Criatividade:	16
A FORMAÇÃO DE ALUNOS ESCRITORES E SUAS CARACTERÍSTICAS. 19	
UNIDADE II:	23
ALFABETIZAÇÃO: O INÍCIO DA FORMAÇÃO DO ARQUITETO TEXTUAL	24
Alfabetização: Apropriação de Muitas Linguagens	29
Alfabetização: Pensando nos textos do dia-a-dia	32
UNIDADE III:	38
PROPOSTAS PARA PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE ALUNOS	
PRODUTORES DE TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO	39
Como Entender Estas Propostas?	39
A Reestruturação de Textos de Alunos do Ensino Fundamental	47
O Que Constitui Cada um dos Elementos?.....	57
1. Estrutura.....	57
2. Paragrafação	61
3. Pontuação	64
4. Vocabulário	69
5. Criatividade	72
6. Adequação	73
UNIDADE IV:	75



A APLICABILIDADE DO TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS	75
O Trabalho de Produção de Textos a Partir dos Conceitos de Gêneros	75
PRÁTICAS DE PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS DIVERSOS	78
UNIDADE V	88
PENSANDO NO TRABALHO COM LEITURA NA ESCOLA	88
O Conceito de Leitura na Sociedade Moderna	88
O LETRAMENTO - Primeira Base Para o Desenvolvimento das Leituras	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	105



OBJETIVOS DO CURSO:

- Possibilitar aos professores que trabalham com produção de textos e desenvolvimento da escrita, uma série de encaminhamentos práticos, sistêmicos e conscientes, objetivando o sucesso dessas ações.
- Apresentar propostas práticas como sugestões que irão auxiliar o professor em seu cotidiano, contribuindo para o melhor desempenho de seus alunos.
- Compreender a alfabetização enquanto processo que se constitui de uma atividade interativa, interdiscursiva de apropriação de diferentes linguagens produzidas culturalmente.
- Compreender que no processo de alfabetização, o convívio com a linguagem escrita deve ser atividade real e significativa, na qual as crianças interagem com diferentes conhecimentos.



UNIDADE I:

O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA INFÂNCIA

Desenvolvendo as Competências da Escrita na alfabetização e nas Séries Iniciais

Se é verdade que todos os povos têm ou tiveram uma tradição oral, mas que poucos tiveram ou têm uma boa tradição da escrita, isto não torna a nossa tentativa de defender a escrita em uma prática desacreditada.

Durante muitos anos e, em alguns casos como os dos povos indígenas, há milhares de anos, a escrita era e ainda é, por conta da cultura, inexistente.

Datam de 3.000 anos antes de Cristo os estudos a respeito do aparecimento da escrita entre os homens. No ocidente, ela chegou por volta de 600 anos antes de Cristo, o que quer dizer que temos um sistema de comunicação gráfico com aproximadamente 2.500 anos para nós.

Assim, estamos ainda diante de um sistema de linguagem verdadeiramente novo para o homem. Se a esse fato temos de inevitavelmente acrescentar o número daqueles que ainda sequer conhecem a existência deste sistema, o resultado é que ainda existem muitos para descobrir sobre este código e sobre a multiplicidade de interação e adequação apresentada por ele.

Por ser um elemento relativamente novo para o homem, tida por uns e desejada por outros, a escrita passou a ser também objeto ou ferramenta de manobras sociais.

Usa-se a escrita como forma de discriminação, como forma de construção de status social e, principalmente, como explicação para problemas e particularidades que sequer fazem parte ou estão relacionados diretamente a ela.



Os números dos inclusos e excluídos sociais são diariamente relacionados aos números dos que escrevem ou não, em uma tentativa de dar poderes subumanos à prática. Sucumbem à escrita problemas socioeconômicos, biossociais e tantos outros. E, para agravar ainda mais o quadro, acabam por vezes impondo-a como uma violência inusitada e dando-lhe uma roupagem superior, sem razão de ser. Basta lembrarmos da variedade de línguas indígenas existentes no Brasil, sufocadas pela ideia de que no país falamos todos o Português.

A problemática não se esgota. Temos ainda o fato de que, na sociedade, a escrita é efetivamente usada por homens, mulheres e crianças de formas, se não constantemente, mas pelo menos, às vezes, diferentes. Qual é a relação que a mulher tem com a escrita? Da carta de amor endereçada ao amado ao bilhetinho deixado para o filho ou para o marido sobre aquilo que tem na geladeira para comer, a variação é muito grande e pouco mais constante.

Nós, homens e mulheres, ainda estamos em uma sociedade regida pela oralidade, pela fala. Dizer as coisas ainda é mais pertinente e, talvez, mais próximo do homem que escrevê-las. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita e vice-versa. As duas modalidades podem, mesmo com aspectos absolutamente distintos, às vezes, se completarem.

Os alunos estão frequentemente deixando escapar o fato de que eles conseguem dizer muito mais que escrever.

É importante frisar que as diferenças entre oralidade e escrita estão não nos conteúdos, que podem e são competentemente trabalhados e garantidos por ambas, mas nos recursos que cada uma se utiliza para garantir o entendimento, a transmissão da mensagem ou da informação, com sentidos completos, embora isso seja também, quase sempre, desconsiderado pela escola formal.



Se, por um lado, na oralidade, podemos fazer uso de mímica, de gestualidade, de sons, de entonação, de olhares, de trejeitos e de outros recursos prosódicos; por outro lado, na escrita, há tipos de letras, cores das letras, tamanhos das letras, pontuações nas tessituras, formatos dos textos e iconografia geral a serviço da composição da mensagem ou da informação.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não terminantemente diferentes a ponto de não se confluírem; pelo contrário, são diferentes que se cruzam, se entrelaçam, se confluem e permanecem com características próprias, ainda assim, ao final, se é que ele se dará.

É no contato com o universo amplo, rico e cheio de possibilidades que a criança deve e tem de transitar na procura pelos elementos que a ela farão a razão de ser, enquanto uso, enquanto possibilidade, enquanto habilidade.

Será impossível desenvolver um bom trabalho centrando as práticas de escrita apenas no código. É imprescindível que o profissional possa ter condições de alargar o uso da escrita estendendo-a para o uso social dela, compreendido entre aquilo que é possível garantir, para efeitos de socialização e interação com os outros, e aquilo que se busca, a partir do então elaborado. É o espaço relacional da língua.

Não deixar a escrita morrer em si só já seria um grande avanço dentro da sala de aula das séries iniciais. Compreender sempre que a escrita é para nós, um conjunto de práticas sociais, antes de ser um conjunto de signos gráficos.

A competência na escrita possibilita uma interação total do indivíduo que faz uso aos meios com os quais ele precisa se relacionar integralmente.

Muitas vezes, as competências de uns não são as competências dos outros. Isso se dá em função daquilo que o indivíduo carrega em si, que podemos chamar de fortuna intelectual, de memória subjetiva, de práticas



de elaboração e de (re) elaboração sociais; de uso efetivo ou não das diversas formas de linguagem ou da própria língua.

O letramento, enquanto prática social formalmente ligada à escrita, tem uma história rica e multifacetada (não linear e cheia de contradições), ainda, por ser esclarecida, como lembra Graff (1995). Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são inerentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral.

Ao pensarmos assim, iremos logo perceber que as competências da fala são mais próximas dos indivíduos usuários da língua que as da escrita. A lógica é simples. Sendo a competência um conjunto mais ou menos sistematizado do uso, embora não seja formatado, é perfeitamente compreensível que, na oralidade, essas particularidades se deem mais a contento.

Desde o nascimento, a mãe, por meio das primeiras trocas afetivas com o bebê, já instaura um esquema de comunicação materno-sentimental alicerçado sobre ela. Assim, com o passar dos dias, novas e outras relações irão se estabelecendo pela fala, pela oralidade.

Esse universo, que vai permeando e interagindo com o bebê que agora se coloca, constitui uma primeira base em que se configurarão as primeiras competências linguísticas da criança; e pela via oral.

Ao chegar a uma idade de cinco ou seis anos, tem-se fatalmente muito mais tempo de fala, de experiências sensório-linguísticas de verbalização, que experiências de escrita. Se algumas garatujas já fizeram parte do universo de contato da criança, teremos um ganho para o



profissional que irá desencadear toda uma estimulação à referida criança; mas, se ainda a criança se encontrar distante de qualquer contato com as práticas de representação da fala, desenhos, representações icônicas ou garatuñas, aí o problema se avolumará.

A mãe ensina a fala, o pai ensina a fala, o avô e a avó ensinam a fala, as pessoas ensinam a fala, mas a escola ensina a escrita. De um lado, temos vários "responsáveis" pela aquisição da ferramenta, adequação e uso da fala, mesmo sem a preocupação formal dela; mas do outro, temos somente a escola para se comprometer com a escrita.

Resultado? Trava-se uma briga interna na criança. Afinal, quem tem mais poder? Quem tem mais força de persuasão? Quem tem mais razão? Então, a partir deste momento, a escola precisa acenar com outra possibilidade da língua, nunca com a diferença e o julgamento do melhor e do pior, porque, se isso se der, fatalmente se dará uma outra descoberta:

"já que são coisas diferentes, valoradas de formas diferentes, mas que valem para o mesmo fim, ficarei com aquela que já domino e que, portanto, não me dará nenhum outro problema maior".

Como a negação ou a correção quase sempre estão presentes neste tipo de trabalho dentro da sala de aula, acaba-se corroborando ainda mais para a diferença e a escolha por um deles. Se a língua ganhar dois pesos diferentes, a criança tenderá a optar pelo mais leve, que a ela parecerá ser a língua falada e nunca a escrita.

Para que experiências como essa não se deem, será necessário sempre esclarecer quais são os objetivos de uma atividade de produção textual, antes que ela aconteça.

Devemos encará-la com uma atividade de complexidade que, no primeiro momento, precisa ser muito bem exposta para a criança.

A escrita deve ser uma necessidade criada pelo professor na sala de aula, pela escola na vida sociopolítica da criança e pela família nos



relacionamentos diários.

Se todos podem contribuir para que o processo de competências textuais seja mais verdadeiro, mais cognitivo e menos mecânico, por que fazer o contrário?

Na sequência, descreveremos algumas competências que julgamos necessárias aos alunos e aos professores em relação à produção da escrita. Elas não são receitas, são possibilidades, conceitos mínimos a serem desenvolvidos, perseguidos ou buscados na coletividade chamada escola. A presença destas competências pode melhorar os caminhos na construção da leitura e da escrita.

Contextualização:

É o trabalho que antecede a produção do texto gráfico. O professor pode utilizar-se das multiplicidades de recursos pedagógicos disponíveis para informar, discutir, argumentar e até mesmo sintetizar algumas bases.

É o momento em que o professor, informando sobre as preliminares, consegue compor uma referência de informações ou de fatos, capazes de, no momento da tessitura da trama, serem usados pelos alunos.

Muitas vezes, essa contextualização é feita a partir daquilo que o aluno já possui, enquanto realidade social, isto é, o contexto em que vive e age como responsável parcial ou total por ações políticas, emocionais e interacionais.

O cuidado deve-se dar quando o professor, munido de boa-fé, na tentativa de levantar dados suficientes para a produção textual que virá em seguida, esquece de dois outros fatores importantíssimos em relação à contextualização.

O primeiro é referente à aplicabilidade textual: a escrita para a criança tem de ter uma intenção, ainda que essa seja subjetiva. Crianças produzem textos pensando em ações, em práticas, em situações reais, nunca



em coisas utópicas, que não existem, que não são do seu domínio.

Segundo, na tentativa de dar espaço àquilo que o aluno tem como realidade social intrínseca, podemos nos esquecer de lançar o aluno em outros mares, esses ainda não navegados por ele.

É da alçada do professor garantir a identidade das questões próprias de cada contexto social do aluno, mas é, de igual forma, tornar o olhar do aluno mais abrangente, desencadear uma amplitude no olhar, estimular o alcance maior que ele puder.

Assim, além de garantir o básico, o trivial para o momento, possibilitar que a questão não se torne mitigada é o maior ganho.

Estrutura textual:

É a atividade que irá garantir o desenvolvimento da noção de texto. É o momento em que as frases dão lugar aos períodos, as ideias dão lugar às sequências e a imprecisão dá lugar à objetividade.

Quando o aluno vai descobrindo e se apossando do processo que visa clarear e objetivar aquilo que se quer dizer, dizemos que ele está estruturando textos.

Uma estruturação tem a ver com parágrafos, com coerência, com coesão e com pontuação, elementos básicos no encaminhamento da produção gráfica do texto ou da produção textual como um organismo múltiplo, de concatenação e de facetas infinitas.

No início do trabalho, principalmente nas séries iniciais, assunto que aqui estamos abordando, as regras gramaticais devem estar sempre no bojo, no geral, intrínseca àquilo que queremos realizar com o aluno.

Não pensamos nas partes, pensamos no todo e, no todo, estão as partes. O aluno deve ter esse direito assegurado. Nenhum processo de produção textual pode desconsiderar isso.

Assim, tornam-se bem claro os caminhos pelos quais iremos



percorrer com nossos alunos. Devem-se dar encaminhamentos sempre gerais, sempre cobrando a objetividade daquilo que se propôs executar. Aí encontramos uma questão-cerne.

Antes de cobrar uma boa estrutura textual, deve-se ter claro quais são os objetivos que queremos com aquilo que estamos lidando. Uma boa definição prévia de objetivos já garante uma porção de competências textuais mais adiante. Se pretendermos transmitir um recado, o que não poderá faltar? Se quisermos fazer um comunicado, o que deverá conter nele? Se estivermos tentando comprar algo, como chegaremos ao vendedor?

Procedendo com aplicabilidade e objetividade, ficam asseguradas ao aluno as condições básicas para que ele mesmo possa perceber eventuais falhas ou truncamentos desnecessários em relação àquilo que ele quer.

Devem-se também atentar às questões de estilo: indivíduos diferentes possuem diferentes maneiras de organizar suas ideias e seus apontamentos. Respeitar essas questões, garantido que cada um resguarde suas qualidades, e trabalhar aquilo que for condizente com as possibilidades, em relação às séries, às idades e aos processos pelos quais estamos conduzindo a criança, é o trabalho do professor.

Se, diante do processo, a criança apresentar falhas ou ainda não atingir aquilo que minimamente se esperava dela, uma avaliação para localizar as causas ou uma atividade de reestruturação textual poderá sanar a falha ou possibilitar melhoras no desenvolvimento da criança.

Transcrição:

É uma atividade que requer muito cuidado por parte dos professores que querem e gostam de trabalhar com o texto coletivo. Mais adiante, iremos apresentar propostas dessa natureza. O texto coletivo é rico e possibilita a participação de toda a sala de aula. Dessa forma, considerando



os diferentes níveis de domínio, iremos logo perceber que haverá um ganho considerável para todos, uma vez que é a coletividade que irá garantir a finalização da produção.

O problema é que uma produção coletiva é marcada pelos gêneros da fala. A oralidade impera neste tipo de produção. Não que a oralidade seja ruim aqui, de forma alguma. Mas, não tente dar à grafia aquela mesma organicidade dada à fala.

Os dois gêneros podem se encontrar, mas é preciso que o professor saiba exatamente o que ele quer, aonde quer chegar e quais as competências essenciais que devem estar ali, naquela atividade.

Quando um aluno faz um relato, na tentativa de corrigi-lo, dentro do formato de norma culta, do gênero da escrita, o professor pode acabar negando tudo aquilo de rico, de substancial que a criança produzirá até ali.

Quando acabamos de realizar uma tarefa, uma ação, uma brincadeira, uma visita, uma pesquisa, e queremos registrar o conteúdo daquilo que se executou, podemos optar pelas várias formas possíveis de organicidade do registro; mas, se a opção for pela forma oral, e não em desenho ou texto gráfico, tome os cuidados necessários para que isso efetivamente aconteça dentro do que estamos chamando a atenção como processo de desenvolvimento de produção textual, seja ele de escrita ou não.

Também, não se deve esquecer das variações linguísticas e dos preconceitos em torno delas, pois é o suficiente para que uma transcrição não apresente problemas. Caso, depois de a transcrição realizada, o professor e os alunos quiserem dar uma cara nova, ou diferente, e essa opção for pelo texto escrito, o professor poderá conduzir uma retextualização.

Editoração:

Deve ser uma atividade feita coletivamente e na sequência de uma transcrição ou transcodificação. É uma atividade que requer uma



participação política e, portanto, posicional do grupo. É o momento em que os alunos podem opinar sobre quais elementos podem e devem figurar na versão final de um registro.

Uma atividade perfeitamente cabível para se começar a desenvolver a editoração é o aviso. Quando a turma decide que um comunicado deve ser feito à comunidade, seja ela escolar ou não, há uma série de particularidades que devem ser garantidas: o horário do acontecimento e a quem se destina o evento. Quando irá acontecer? Quem é o responsável? Mais informações podem ser obtidas como? Local do evento, e assim por diante.

Quando o grupo possuir todos os dados, é natural que se reúnam para produzirem o aviso ou o comunicado. Neste momento, haverá uma discussão para que o texto final seja concretizado. O professor pode pensar:

- Antes do local, coloca-se o que irá acontecer, certo? Não. São os alunos pertencentes àquele grupo que irão dar essa organicidade chamada editoração.

A intervenção deve acontecer somente quando não for possível chegar ao consenso. É na tentativa e no erro que a adequação vai surgindo e é, no surgimento dela, que a construção do conhecimento cognitivo se plasma.

Retextualização:

Uma atividade de retextualização é aquela que traduz o texto falado em texto escrito. Sendo assim, garantindo que cada um dos textos pertence a gêneros diferentes, deve-se ter claro por quais processos esta tradução pode se dar, pois, em qualquer que seja o gênero, da fala ou da escrita, um texto possui uma atividade cognitiva que o antecede chamada compreensão.

É ela que vai observar a pertinência ou não dos propósitos do texto,



independentemente da modalidade a qual ele pertence.

As atividades de retextualização são conduzidas de forma que não se descaracterizem tanto um quanto ao outro texto.

A retextualização é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização.

Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos, nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.

Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.

Intervenção:

É uma prática do professor. É um comportamento perfeitamente pertinente à realidade de sala de aula. Contudo, como muitos outros, deve ser dosado para não provocar uma limitação ou medo nos alunos.

Uma intervenção só faz sentido, se o professor perceber que não há como o grupo ou o aluno resolver o problema.

Pode-se tentar fazê-lo perceber outras ferramentas capazes de ajudá-lo, mas deixar claro que a resposta não estará sempre com você.

Acenar com uma ou mais possibilidades de solução do impasse e deixar que o aluno faça a opção por qual delas, seria o melhor posicionamento neste caso. No entanto, deve-se tomar cuidado para não criar uma dependência e o professor se tornar uma fonte inesgotável de soluções rápidas e abundantes.

Criatividade:

Estamos diante de um dos maiores desafios do homem no desdobrar da humanidade: durante toda a história da humanidade fomos levados, às



custas de um preço que tantas vezes foi pago com a vida, a nos comportar de forma criativa.

É curioso, no entanto perceber que, mesmo sendo forçados a esses comportamentos, ainda não possuímos as fronteiras do que é ser criativo e, principalmente, como desenvolver a criatividade na produção textual dos alunos do Ensino Fundamental, séries iniciais.

A mesma sociedade que necessitava sair do sistema de trocas necessitava criar algo que o substituísse, mas que, ao mesmo tempo, funcionasse de maneira satisfatória e possibilitasse a operacionalidade.

Mais curioso é ainda perceber que estas mesmas características permeavam todas as dimensões sociais, humanas e divinas. Não é de assustar ninguém o quanto o homem, até a idade média, acreditava nas figuras divinas, mitológicas e sobrenaturais, e como operacionalizava suas permanências. Havia inovações na manutenção desses elementos.

Já, na idade média, a escola corporificada podia ser uma das responsáveis por essa manutenção. A divisão da escola em segmentos já dava conta daquilo que só foi possível ratificar no século XVIII, na Revolução Industrial.

Quando, no século XVIII, o homem se vê diante da Revolução Industrial, o que efetivamente existia era uma escola voltada basicamente para as humanidades exatamente aquilo que a Revolução Industrial deveria negar.

Foi o que verdadeiramente se deu: para que as indústrias tivessem força produtiva, mão-de-obra e trabalhadores, era necessário fazer das formações algo que desse conta da demanda que agora se instaurava.

Segundo Antônio Houaiss (2001), criatividade é a qualidade ou característica de quem é criativo, inventividade, inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico, quer no científico, esportivo.



Partindo dessa definição, já podemos desprender uma resposta, diferentemente daquilo que muitos ainda acreditam, cri-atividade é criar algo para a atividade, criar algo para a ação, portanto, criar soluções.

Ser criativo é tão-somente encontrar respostas para os problemas, sejam eles mais ou menos objetivos. Soluções são traduções particulares e pessoais do indivíduo criativo, que dá cabo em suas demandas, ainda que estas sejam momentâneas, nunca definitivas.

Não há, como podemos perceber, uma aura divina sobre a atividade criativa. Ninguém recebe uma entidade divina para, por meio dela, ser criativo. Tampouco, é possível continuar pensando que criatividade tem a ver somente com aspectos artísticos e estéticos.

A criatividade é parte intrínseca da atividade humana. Criamos para nos manter vivos. Criamos porque é por meio da criatividade que vamos encontrando o sentido nas coisas, nas nossas práticas e nas nossas dúvidas. A criatividade é uma das dimensões de nossa existência. Criamos para nos manter alerta, plugados, motorizados, abastecidos.

Por esses motivos iremos encontrar indivíduos com mais ou menos atividades criativas. Quanto maiores forem as necessidades, maiores serão as oportunidades de se chegar às atividades criativas. O oposto também passa a ser verdadeiro.

Também, vamos encontrar em um mesmo indivíduo períodos mais ou menos criativos. Muitas vezes, o criador nem consegue explicar sua produção e, mais ainda, descrever qual foi o processo usado para se chegar a tal. Essa é uma postura muito recorrente quando se busca compreender por quais caminhos trilharam uma atividade produtiva. E, quando ocorre de uma forma ou de outra a percepção deste processo com mais afinco, já usamos a genialidade para explicar o processo.

A discussão pode ir longe e é claro que ela não é o objeto de desenvolvimento deste trabalho. No entanto, é mister trazer essa



problemática, uma vez que ainda podemos localizar nas salas de aulas professores querendo que seus alunos sejam criativos na escrita; mas, muitas vezes, não sabendo exatamente o que é ser criativo, tampouco na escrita.

Se, para criativo, estivermos considerando aquele aluno que pode inventar uma linda narração entre uma dentadura e uma galinha, prática de produção textual, muitas vezes, utilizada pelos professores como texto maluco, teremos enormes dificuldades de considerar criativo aquele aluno que produziu um recado, um bilhete, uma carta ou um outro documento sem os aspectos fantasmagóricos ou carnavalescos esperados pelo professor.

A criatividade é um conceito que pode levar muitos educadores a uma avaliação errônea sobre o potencial dos alunos e da turma. Essas construções tidas como textos criativos, textos loucos, textos malucos, textos birutas podem provocar uma perda total ou parcial naquilo que se busca na escrita: comunicar-se de forma clara, a partir de objetivos previamente definidos, sejam eles do professor, do grupo ou do próprio aluno.

Pode haver momentos para atividades dessa natureza, resguardadas as pertinências, só não se pode achar que são somente elas que darão conta de avaliar ou mostrar que os alunos são criativos.

A FORMAÇÃO DE ALUNOS ESCRITORES E SUAS CARACTERÍSTICAS

De uma coisa poucos podem fugir: da leitura. Muito se tem dito a respeito de leitura: de como dar encaminhamentos às teorias de sustentação daquilo que se pressupõe ser o processo de ler, o ato da leitura.

Estamos vivendo o momento mais fecundo para se pensar na leitura. Parece que esta preocupação está um pouco ligada à nossa maneira (um



tanto pós-moderna) de não entender mais nada, de repensar em tudo, ou pior, de achar que entendemos, ou lemos tudo, e que isso é possível a nós, profissionais de educação.

Temos a impressão de que nunca se estudou, ou se falou tanto em leitura. Temos inclusive a ideia de que ninguém havia pensado em certas questões antes. O que pouca gente discute é que esta espécie de modismo recai sobre um já velho, e não menos presente, paradigma: para que serve ler?

Afinal, direcionados ou não, quando lemos, estamos efetivamente estudando: estudando ciências, estudando agrimensura, estudando horóscopo, estudando nós mesmos e ainda estudando nossa já crônica pequinês diante do mundo que ora se apresenta como impossível, intocável, infundável. Alguém por aí já deve ter dito que somos finitos demais perante o infinito do mundo e das coisas.

Como a nós, educadores, não há colocação absoluta, relutamos, questionamos e, por vezes, propomos ideias esparsas, ainda que sejam pouco sustentáveis.

Conta-se que uma vez, ao ser indagado sobre o porquê de estudar, Sócrates disse: dê a ele uma moeda de prata, se é que ele precisa de algo maior que o conhecimento.

Parece-me pertinente o pensamento de Sócrates porque, ao tentar compreender algumas coisas: dar cabo em nossas indagações, acabamos deparando com os problemas de muitos outros e, para isso, efetivamente, não basta e não se presta a moeda.

Esses nossos comportamentos, mesmo que às vezes os achamos ridículos ou infantis demais, fornecem-nos outras coisas que transcendem o vil metal: somos profissionais da indagação, estamos sempre inconformados, estamos quase sempre inquietos com situações com as quais não conseguimos lidar, com as quais ainda não margeamos



suficientemente os limites territoriais.

É quase que uma obrigatoriedade daqueles que se permitem buscar. O que vem ao caso neste momento é como estamos pensando ou propondo, ainda que sejam ideias que não podem ser quantificadas ou valoradas pelas moedas.

Os professores de matemática, os de história, os de geografia e outros tantos lançam seus olhares fulminantes sobre o professor de português como se quisessem dizer: Amigo, a culpa é sua. Claro que, em alguns casos, chega-se à verbalização da frase ilegítima, por sinal. Talvez, isso ainda aconteça baseado naquele velho princípio do bode expiatório - já que alguém deve ser o culpado, que seja o professor de português.

Afinal, o expurgo, a limpeza de nossa culpa, e, conseqüentemente, de nossa alma é a condição para estarmos bem, ainda que isso seja às custas da desgraça alheia. Assumir: por minha culpa, minha tão grande culpa, seria utopia demais para a escola de hoje.

Assim sendo, seguimos todos na esperança de que algo mágico aconteça e que possamos vivenciar dias felizes em relação ao trabalho da escola no que se refere à escrita e ao resultado dela.

O fato é que não adianta ignorar o problema acreditando que ele se resolverá por si só. É necessário trabalhar com ele e para ele, senão, não haverá solução, apenas negligência.

Estamos vivendo um outro momento que, sobre ele, fazem-se necessárias breves palavras: é o momento do "re": (re) pensamos, (re) estruturamos, (re) ordenamos e (re) petimos isso, de uma forma tão involuntária que, talvez, torna-se quase impossível localizá-lo.

Acho até que estamos queremos (re) tornar ao passado, na época em que íamos à escola para ler, escrever e fazer conta de cabeça. Se nos propomos a (re) alguma coisa, partimos do princípio de que algo foi feito anteriormente e que, portanto, precisa ser (re) alguma outra coisa. E quando



nada ou quase nada tenha sido feito, o que (re) fazer?

Se muito foi feito a respeito de leitura, pouco disso tudo foi substancial a ponto de persistir ao tempo ou de resolver o problema de os alunos lidarem com a leitura.

Há uma quantidade razoável de produtos à disposição do leitor especializado e interessado em mexer nestas questões, no entanto o extrato que se tira de tudo isso ainda é pouco, quase insuficiente em muitos casos, em se tratando do problema da escrita na escola.

Pensam em leitura como se tivessem pensando automaticamente em escrita, e isso só não é suficiente, porque, embora as duas coisas sejam interdependentes, não são iguais e partem de princípios muitas vezes distintos.

Iser, Eco, Calvino e muitos outros autores, já cânones na discussão da leitura, apontam reflexões. Alguns na mesma direção, outros em sentido absolutamente antagônicos e outros em sentido nenhum.

A força da escola está no processo de garantir que, pelo menos, o trivial possa fazer parte das ações do autor. Para isso, temos competências.

Podemos garantir que o desenvolvimento satisfatório possa ser uma realidade nas mãos do aluno que agora precisa impor o lápis perante o papel e desenvolver ideias, tessituras das mais diversas, cada uma cumprindo um objetivo.

O tempo que temos para trabalhar com a escrita na sala de aula e a quantidade de alunos que possuímos, muitas vezes, já respondem às nossas utopias. É importante saber que a escola, enquanto espaço de coletividade, precisa, de certa forma, organizar isso no todo.

Haverá sempre uns que irão adiante, outros que irão somente aonde forem levados e outros que se perderão na tentativa de sair do lugar onde se encontravam. Tudo isso se conflui em uma sala de aula, e é essa a realidade com a qual estamos trabalhando no Ensino Fundamental.



É preciso garantir o essencial a todos, e o algo mais, o potencial acima daquilo que é o elementar em termos de competências, fica na dimensão do estímulo, do fomento, da projeção.

Pode ser que o nosso trabalho como educadores não dê conta de solucionar os problemas da escrita e da leitura na escola, mas, certamente, sem ele, a cidadania perderia por demais.

Deixemo-nos levar pelo misto da dicotomia: por um lado, enquanto professores, seguimos garantindo habilidades triviais aos alunos com os quais estamos trabalhando; e por outro lado, enquanto sabedores das limitações que a ciência ainda possui, estimulemos um pouco de magia que há em cada indivíduo que lida com as palavras por meio da escrita.

O que iremos buscar ao longo deste trabalho é uma maneira de propor que alunos do Ensino Fundamental possam descobrir quais são essas possibilidades em relação ao trabalho com o texto: as possibilidades que se traduzem em produtos científicos e cognitivos, técnicos, poéticos e dramáticos, trabalhadas pela escola, responsável legal pela estruturação do trivial.

Porém, aquilo que deve apenas ser estimulado para que a descoberta se dê, será feito. Se o escritor-leitor se fizer, eis uma possibilidade. Mas, se ele não se caracterizar como um elemento de possibilidades reais de execução do trabalho com o texto, eis mais um desafio.

Exercícios

1. Qual a relação existente entre a oralidade e a escrita da criança?
2. Por que o professor deve esclarecer para a criança, os objetivos da produção textual antes que esta atividade aconteça?

UNIDADE II:



ALFABETIZAÇÃO: O INÍCIO DA FORMAÇÃO DO ARQUITETO TEXTUAL

É importante não deixar de pontuar aqui o fato de que a escrita foi e é infinitamente menos estudada e, por consequência, menos tomada que a leitura.

Muitos falam, apontam e arriscam a respeito da leitura, porém poucos são capazes de realmente lançar um olhar mais atento a ela. E, em se tratando de alfabetização, a situação é ainda mais chocante.

Poucos estudiosos, professores acadêmicos, estiveram nessas salas de aulas e menos ainda são os trabalhos de pesquisas efetivamente construído na sala de aula de alfabetização. Sem contar aqui o aspecto absolutamente machista que envolve os professores do sexo masculino a respeito dela.

Quantos professores do sexo masculino estão em salas de aulas de alfabetização atuando hoje? A pergunta merece pesquisa, porque este universo precisa não só desta, mas de uma série de outras discussões.

O papel de mãe-educadora ainda tem permanecido em muitos ambientes escolares. Não que a pura presença masculina signifique a ausência do referido comportamento, mas onde há muita resistência ou um certo repúdio, seguramente há algo mais considerável merecendo ser esclarecido. E aí está o cerne da questão alfabetização da mãe-educadora e não da educadora.

Faz-se importante pensar no universo da sala de aula de alfabetização, porque, se assim não fizermos, pouco avançaremos para construir o tão sonhado leitor, o tão sonhador escritor e o mais sonhado ainda pesquisador ou o utilizador da língua em todas as suas possibilidades.

Em relação à escrita, é primeiramente importante saber que ela é um



processo cognitivo e linguístico, e não motor e mecânico. Assim, fica bem mais fácil perceber o que realmente não funcionaria, se o objetivo da escola e do professor fosse uma alfabetização transformadora, contextualizada, capaz de possibilitar uma série de competências a partir dela.

A criança só aprenderá escrever escrevendo, e isso é fato. Com todas as dificuldades que podem surgir pelo caminho, é possível alguém pensar que um método de alfabetização, nesses moldes, nunca terá fim e que objetivo e preciso é o método que possibilita o maior controle por parte do professor: o silábico e o fonético. Esse engano foi e ainda é presente na sala de aula de hoje.

Realmente, alfabetizar pelo processo silábico nos dá a falsa ideia de organização, de controle sobre o que se está transmitindo e o que se recebe. Porém, o pseudocontrole que temos em mãos, em função do avanço cronometrado e quantificado do método em questão, é somente aparente, superficial, enganador.

Alguém pode dizer que alfabetizou por 25 anos assim e que nada aconteceu. Pelo contrário, deu muito certo. A colocação não é de forma alguma considerável. É claro que estamos falando de um processo de alfabetização capaz de possibilitar outras ações ao alfabetizado, como, por exemplo, leituras transdisciplinares, conexões variadas, memórias fartas, rotas diversas, escritas frutíferas e questionamentos constantes.

O fato de afirmarem que o processo silábico deu certo e pode continuar dando ainda é pouco assumido pelos professores, embora muitíssimo praticado por eles. Triste constatação. A destreza inicial se transforma em pouca ou quase nenhuma capacidade para observar e absorver o todo. Eis a constatação.

Se considerarmos que a alfabetização é um processo linguístico e cognitivo, deveremos, antes de qualquer coisa, não esquecer que ela não se dará de forma igual para todos. Será preciso considerar o tempo de cada



indivíduo. Será necessário esperar o tempo do aflorar, e esse vai depender de uma série de critérios a serem usados diariamente.

A criança deve ser estimulada ao processo de alfabetização. As necessidades da leitura e da escrita precisam ser criadas não só na sala de aula. A criança precisa perceber que somente pela escrita e pela leitura será possível determinadas ações na vida. Quando ela for colocada naturalmente na presença de fatores que cobrem dela isso, certamente, o despertar começará e aí o trabalho meio que milagrosamente para alguns, porque a questão cerebral é assim mesmo, dá-se.

Esperar e, enquanto espera, estimular é uma das melhores atuações do grande alfabetizador. O estímulo cumpre um papel primaz neste instante. É ele que vai abrindo caminho. É ele que vai criando, meio que vagarosamente, esta necessidade. É ele que vai conquistando de forma marota e sedutora o futuro usuário.

Enquanto o processo se constitui, é importante pontuar que os aspectos mecânicos entram na alfabetização como elementos que irão agregar valores e habilidades ao processo formal.

É o desenvolvimento motor que irá preparando tônus muscular, coordenação motora global e fina e uma série de outras características fundamentais para o registro da letra, para o desenvolvimento do traço e para a organização do traçado.

É claro que é importante desenvolver estes aspectos para que a criança possa ir chegando, aos poucos, àquilo que se espera com o trabalho. É claro que apressar as coisas, pular processos e juntar outros poderá dar resultados bastante desastrosos.

Deve-se lembrar que o processo não é unívoco. Haverá tempos diferentes para crianças diferentes, e isso precisa enormemente ser respeitado. Além disso, é importante saber que o período mais fértil para o trabalho com o todo é justamente este. A criança não se sentirá cansada se



o processo pelo qual ela está passando lhe traz possibilidades; caso contrário, se o processo só lhe causa adestramento, repetição e não aplicabilidade em nada, a repulsa e até mesmo a negação serão perceptíveis.

Não tenha medo de iniciar o processo de escrita sem modelo. O que não pode acontecer é permanecer registrando as coisas, a partir do momento em que houve o interesse da criança, apenas pelos pseudomodelos dominados por elas.

Encoraje os alunos a fazerem os registros livres. Deixe-os tentar de uma forma ou de outra a fazer os registros naturalmente como o percebem. Isso irá provocar a ideia de que eles já possuem o poder da escrita. Isso é muito importante no começo.

Neste momento, será possível perceber que eles leem as coisas que normalmente não estão escritas, mas será também possível perceber que há uma certa similaridade com as quantidades de falsos traços com sons verdadeiros.

O próximo passo é ir apresentando a escrita a partir do modelo. Quando se teve o cuidado de respeitar os primeiros traços feitos pelas crianças, será perfeitamente possível passar essa fase sem muitos problemas.

Aos poucos, o professor irá apresentando novas possibilidades de registro, irá criando um estado de necessidade de saber quais são os registros corretos para cada fonema e assim por diante.

Neste período, é notável o excesso de perguntas. Esteja preparado para elas. Todos querem saber como se escreve isso ou aquilo. Todo mundo quer ser ouvido constantemente. Esteja também preparado para o trabalho de socialização, senão, quando a criança solicitar a ajuda e não a tiver, em função do excesso de atendimentos, ela poderá partir sozinha para o registro errôneo, ou pior, perder o estímulo para a escrita.



Em casa, a família poderá observar o mesmo comportamento, só que na hora da brincadeira. Há uma espécie de relato daquilo que se executa. É como se houvesse um narrador constantemente acompanhando a brincadeira. A diferença é que o narrador é o próprio brincador. São as primeiras tentativas de usar a linguagem formal como ferramenta de organização da vida diária.

É o momento em que o fio narrativo vai tomando corpo, e a criança começa a perceber que suas ações podem ser antecipadas pela fala. Mais tarde, ela irá perceber que sua fala pode resgatar suas ações e, mais, podem-se registrar tanto as falas como as ações.

Vygotsky (1991) exemplifica e ratifica a ação:

Na criança, em um primeiro momento, a fala acompanha a ação. Ao mesmo tempo em que está brincando de carrinho, por exemplo, ela vai narrando: ... estou indo pela BR e, aqui tem uma curva ... Em um segundo momento, a fala se antecipa à ação (regula a ação): ... e tem uma ponte quebrada na frente, vou ter de frear... E, em um terceiro momento, ela se interioriza, transformando-se em fala interior ou pensamento, o qual continua a regular a atividade, ou seja, a criança brinca de carrinho sem ter a necessidade de exteriorizar seu pensamento.

Torna-se importante deixar claro neste momento que essa estrutura tão apresentada em diversos momentos deste texto vai, infalivelmente, variar de criança para criança.

Há, e isso é salutar, uma variação na estrutura desenvolvida por cada escritor: uns variam ligeiramente, outros variam profundamente e outros ainda medianamente, o fato é que não podemos esperar que todas as crianças desenvolvam uma mesma estrutura.

Há, sem dúvida, um pré-formato, de onde partiram, e esse pode ou não permanecer mais ou menos explícito, porém é importante atentar-se para não cobrar dos alunos modelos forçados e estruturas rígidas. É mais



que necessário estar preparado e até mesmo fomentar as diferenças. São elas que pressupõem um diálogo maior.

Alfabetização: Apropriação de Muitas Linguagens

A alfabetização não é um processo de aquisição de leitura e escrita. Esta já é uma discussão superada. Há, na alfabetização, uma apropriação mais verdadeira no que se refere à posse das linguagens do mundo.

O legítimo aqui é apoderar-se das mais diversas formas de linguagens para que, ao necessitar de uma ou mais delas, tem o escritor a oportunidade de resolver seus problemas.

Quanto maior forem a intensidade e a frequência em relação àquilo que aqui estamos denominando linguagens, maiores serão as possibilidades de confluências, de sínteses, de conexões em torno do processo da escrita.

A compreensão da alfabetização, enquanto processo de apropriação de diferentes linguagens: escrita, matemática, das ciências, das artes (plásticas) e do movimento (teatro e dança), sem esquecer as mídias interativas, terá como fundamento as concepções de conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento pelo qual a criança segue rumo às conquistas.

Temos a impressão de que a escrita trata-se de um processo meio inacabado e até mesmo inatingível por parte do autor. Quanto mais houver o esforço de se apossar desse, maiores serão as infinitudes de reformulações e intersecções.

O autor infantilmente tenta se apossar de uma matéria, mas ela torna cada vez proporções maiores e é justamente aí que pode residir a justificativa da escrita: o escritor, de posse de uma técnica, começa a destruí-la, desconstruí-la, refazê-la.

A dinâmica garante o desenvolvimento e o aprimoramento do processo que, nesse caso, pode não ter fim. O escritor, seja ele infantil ou



não, pode perceber infinitas possibilidades por meio da escrita, e essas possibilidades podem significar a sua subsistência.

Nesse sentido, a escola pode possibilitar significados, tantos significados que o papel tornará assim verdadeiro. O papel aqui mencionado trata tão somente da condução ou do contato do aluno com as mais diversas formas de registro e as mais abrangentes possibilidades da escrita e da (re) escrita.

É sabido que há o arrependimento intelectual: quando se finda uma produção, o autor pode, e quase sempre isso acontece, querer retocar ou melhorar, ou modificar e até mesmo negar a obra. A escola tem de ter isso em mente. O aluno precisa desenvolver essa crítica diante daquilo que produz. O olhar do aluno sobre sua própria produção ganha um significado cada vez mais legítimo.

Descentralizar a avaliação e a aprovação na sala de aula. Costumeiramente, esse é um papel que cabe ao professor. Lógico que isso é também pertinente e necessário, porém também é legítimo desenvolver a autonomia da criança em relação àquilo que executa.

A satisfação do aluno diante da insatisfação do professor e de alguns outros pode ser um sinal de desenvolvimento de estilo, mesmo com a falta de aprovação do professor.

A alfabetização constitui-se em uma atividade interativa, interdiscursiva de apropriação de diferentes linguagens produzidas culturalmente. Dentre elas, situa-se a escrita como um artefato presente em todas as atividades das sociedades letradas e, portanto, buscada pelo escritor até mesmo como uma forma de inserção social, um posicionamento grupal ou ainda uma demarcação territorial.

É necessário, deste modo, compreender que, no processo de alfabetização, o convívio com a linguagem escrita deve ser atividade real e significativa, na qual as crianças interagem com diferentes conhecimentos,



com o professor, sua intencionalidade e a linguagem escrita em suas diferentes manifestações.

Essas diferentes manifestações se referem ora aos estilos, ora às técnicas, ora às possibilidades de ambas.

Para aprender a ler e escrever, é necessário que o aluno sinta a sala de aula como um lugar onde as razões para ler [e escrever] são intensamente vividas.

A escrita só irá ganhar esses contornos, se o professor desde muito cedo começar a segui-los. A escrita infantil tem sabor de utilidade: se formos produzir um bilhete, esse bilhete necessitará ganhar um destinatário; se formos produzir uma receita, essa receita precisará se plasmar em degustação; se formos escrever uma carta ao prefeito da cidade, essa carta necessitará ser endereçada a ele e, mais ainda, a resposta precisará ser compreendida por todos.

Quando os alunos em idade de alfabetização começam a ter contatos com a escrita, baseada nessa colocação, um mundo de possibilidades começa a se abrir diante deles.

O pedido para que o professor escreva o nome disso ou daquilo é o primeiro comportamento que se pode observar, mas ele vai tomando proporções maiores a ponto de chegar ao "Não Sei como fazer".

A colocação é pertinente, porque, quanto maior for o trabalho nesse sentido, mais os alunos irão ampliando suas produções.

Assim, é comum que as vontades corram diante das possibilidades reais. Se o professor puder ser o escriba da criança, não haverá com o que se preocupar. No entanto, é importantíssimo saber que o professor já detém o poder da técnica e é a criança que agora necessita dela.

Todo cuidado é bem-vindo. Deve-se ter cuidado com aquilo que se ensina e com aquilo para o qual provocamos ou despertamos. Sempre



haverá algo a ser dominado pela criança. Com o crescimento da produção, cresce também o nível de cobrança em relação a ela.

O que não é permitido aqui é deixar a criança, diante da impossibilidade de execução, traduzir essa como incompetência pessoal.

Em relação à escrita, sempre há uma possibilidade de o escritor resolver o impasse ou o problema encontrado, no entanto, da mesma maneira, isso acontecerá com o domínio e as possibilidades reais do aluno.

Em relação ao aluno, a impossibilidade é momentânea. Lembramos que o nosso trabalho de ensino-aprendizagem é sempre com o possível e não com o limitado. O impossível agora será em pouco tempo, caso o trabalho de desenvolvimento seja bom, absorvido e dominado, portanto, real.

Alfabetização: Pensando nos textos do dia-a-dia

Faz-se necessária a discussão metodológica da prática alfabetizadora a partir de textos advindos de diferentes áreas do conhecimento. Já mencionamos aqui a importância da multiplicidade de linguagens e da diversidade como importância primária na condução do escritor infantil. A partir disso, resta ainda justificar o que entendemos por textos advindos de diferentes áreas.

Ninguém discorda que o primeiro texto desenvolvido pela criança é o narrativo. No entanto, não podemos aceitar que, pelo fato de ela já ter um bom controle na compreensão e no desenvolvimento desse, não será grande a nossa preocupação com relação aos outros infinitos tipos de textos.

Se quisermos formar uma criança produtora de texto, será legítimo que ela seja produtora dos mais variados tipos de textos. Para ser produtora dos mais variados tipos de textos, é imprescindível que ela os conheça e, para conhecê-los de verdade, é importante que ela saiba quais são os fios e os nós necessários para produzir esta trama.



O texto informativo, o texto filosófico, o texto poético e o texto técnico, entre outros, precisam acompanhar a prática docente diariamente.

O mundo que cerca a criança é feito efetivamente deles, assim, são eles os objetos que devem ocupar a nossa sala de aula. Para o desespero de alguns professores, muitos textos desses apresentados aqui possuem critérios e especificidades que, muitas vezes, eles não dominam.

Dessa maneira, a fuga dele é o mais costumeiro por aí. Quando isso acontece, perde o aluno, porque foi limitado ou impedido do acesso que, muitas vezes, virá somente mais tarde ou talvez nem virá; e perde o professor, porque deixou para trás uma ótima oportunidade de aprender. Refiro-me principalmente aos textos em mídias interativas.

Qual é o professor que nunca se deparou com uma incapacidade quase generalizada de lidar com jogos de vídeo game? A situação é, às vezes, vexatória. Não há o que se fazer quando não se sabe algo a não ser buscar por ele.

A criança, muitas vezes, já detentora dessa habilidade, pode perfeitamente participar de um processo misto de educação. Misto compreendido pela participação do professor e do aluno.

Há uma boa quantidade de trabalhos em que o professor pode dividir as glórias do ensino com o aluno. Isso seguramente torna mais rico o processo de posse dessas coisas todas, no entanto é importante lembrar que o referencial inicial, sobre a condução do processo e em que situações ele irá acontecer, precisa ser constante na ideologia ou filosofia que embasa a relação aluno-professor-escola.

Textos informativos, relatórios de pesquisa e experiências devem ser criados e recriados pelas crianças o tempo todo, mas é importante que todo esse comportamento esteja vinculado a uma demanda: estamos produzindo um texto para quê?

Uma boa experiência nesse sentido é possível estabelecer já no



primeiro contato com as crianças. Normalmente, as primeiras semanas de trabalho em salas de alfabetização são marcadas por atividades de exploração e de construção coletiva.

Essas atividades são permeadas de um objetivo que é sondar em que pé está o envolvimento da criança com uma porção de atividades, entre elas a escrita.

Com atividades ligadas a uma expectativa da criança em relação ao que ela inicia, o professor pode perfeitamente cumprir vários objetivos em relação à escrita. Uma sugestão é, logo após uma conversa na roda, definir com os alunos quais são as coisas que eles já esperam que aconteçam na escola e, portanto, na sala de aula.

Haverá muitas participações, mas haverá também aluno pouco à vontade de fazer isso. Respeite o tempo e o espaço da criança. Com aqueles que sugerirem e/ou apresentarem uma série de respostas, estabeleça um certo apontamento.

Liste, registre, com o acompanhamento deles, tudo aquilo que disserem e tome sempre o cuidado de localizar na oralidade onde está a sugestão do aluno e o autor, no caso o nome dessa. Esse primeiro contato já pode desencadear os objetivos que a escrita deve ter em uma sala de aula de alfabetização: tornar a escrita intrínseca das atividades da criança.

Do ato de ler essas primeiras colocações feitas pelos alunos, ainda meio desconfiados do que é efetivamente o ato de registrar, decorrerá o ato de escrever, de escrever a própria história e a dos outros, de planejar suas ações, de brincar de registrar isso ou aquilo, de marcar a própria existência social com traços que podem, no entanto, guardar-se sob a forma das oralidades, tanto quanto ganhar volumes, formas mais ou menos arredondadas, deslocadas para a direita, pendendo para a esquerda, pequenas, quase um traço linear, coloridas ou pretas, muitas ou poucas.

A dimensão, pois, do ato que se crê estruturado depois da



alfabetização está longe de ser reduzida às letras combinadas em códigos fonético-fonológicos, morfológicos e sintáticos.

A ampliação que este início irá desencadear é incomensurável aos olhos iniciais do professor. É o próprio aluno quem é, por meio de coordenadas, mais ou menos intensas, mais ou menos uniformizadas, o autor de sua constituição, o cozinheiro das letras ou o arquiteto dos textos.

É uma questão de tempo, de estilo, de oportunidade, de liberdade e, sobretudo, de multiplicidade. Nem a escrita nem a leitura são meros exercícios sobre a escrita e a fala dos outros, mas formulação lenta e contínua da própria criança, e isso tudo só será possível por meio de ações.

Observações Importantes do Trabalho com Textos na Alfabetização:

- O título é o que será trabalhado. Dessa forma, nenhum texto será satisfatório, se ele não tiver o início a partir de um bom título.
- A figura ou o objeto será um guia da leitura visual que a criança irá fazer. É importante ter uma figura ou um objeto, porque eles também possuem ações, palavras, vocabulário, verbos e auxiliares intrínsecos. Quando se traz um deles, traz também uma série de outros vocábulos interdependentes e interligados. Além disso, os objetos e as figuras funcionam muito bem neste tipo de trabalho. Facilitam, instigam, fazem refletir, dão pistas, orientam e assim por diante.
- Observar as maiúsculas e minúsculas do traço que as letras exigem já pode ser uma questão trabalhada na hora do registro do texto.
- Recortar do jornal essas letras com os traços trabalhados ou tidos, também, é importante. O jornal pode inclusive ser explorado pelo professor em termos de sonoridade e de reconhecimento, seja oral ou visual.
- Os títulos têm nomes que já são de domínio da criança. Nomes de



amigos, letras de nomes de amigos ou do próprio nome. Sempre haverá um ou vários alunos que reconhecerão parcialmente ou totalmente estas palavras. Resgate como foi e quando foi o acesso.

- A criança deve propor, aceitar ou mudar títulos que não goste ou não concorda. Há uma primeira sugestão, que pode ou não partir do professor, mas essa não precisa ser necessariamente a final. Caso também no final não haja aceitação do título, pode-se mudar, desde que ela tenha referência ao dito e/ou ao escrito.
- Há relação entre contexto-texto-conteúdo. Foto, imagem, narração ou informação e outros. É natural que a criança, principalmente aquela que ainda não decodifica nenhum desses signos, tente decifrar o escrito pelo figurativo. Não permitir que isso perpetue ou prolongue é sempre muito bom. Há sim de se respeitar isso inicialmente, mas com o cuidado de evoluir rapidamente desse quadro. Em relação à viagem imaginativa que a criança fará no momento da leitura, caso aconteça, esses créditos, referentes à ilustração, serão importantíssimos para ela.
- Todo o trabalho com textos pode ser antecedido de uma excelente prática que é a contextualização. A criança não consegue trabalhar com as diferenças do real e do ficcional com tanta destreza assim. Serão necessárias conversas anteriormente à prática, à tessitura. A música, a atividade motora, uma leitura ou uma imagem, seja ela de jornal, de revista, de filme, pode ser uma entrada interessante para a produção que será feita mais tarde. Porém, é importantíssimo deixar claro que a atividade não se encerra ali. Mais importante que a criança ouvir, ver e se interar com estes elementos é saber o que ela poderá estruturar a partir do contato com eles. É essa estruturação que o professor deve buscar. É esse comportamento, de se relacionar ao seu modo com as coisas do mundo, da leitura e da escrita, que



entendemos ser o caminho da formação do escritor.

- O ritmo que cada criança irá apresentar poderá causar uma impressão errônea sobre a realidade do grupo. Alguns alunos, nessa fase, podem apresentar uma verdadeira apatia ou dificuldade de se interagir com todos os elementos apresentados anteriormente. Isso poderá ser absolutamente compreensível, se o professor resgatar um pouco o universo da criança até aquele momento. Atividades plásticas, culturais e emocionais que a criança viveu, ou não, até aquele momento, constituem agora o mínimo dessa colocação. Quanto maior forem a intensidade e a frequência nessas e em outras tantas atividades, maior será o desenvolvimento das habilidades e das competências que agora perseguimos; e quanto maior for a privação a elas, maior será a quantidade de problemas ou de resistências, ou ainda de "impossibilidades" que a criança irá apresentar. Assim, será necessário não apressar as coisas. Será importante ir com a criança no ritmo imposto por ela.

OBS.: Quando a escrita não acontece no período esperado, mesmo diante de um bom trabalho pedagógico, é importante fazer avaliações psicopedagógicas e psicológicas para verificar as causas.



Nível Quatro Aparecem as letras formais.	Do nível três ao quatro, devemos ter: • a relação do som com a palavra; • de atribuir sons diferenciados aos nomes dos amigos e dificuldades, como Philipe, Filipe. (Fazer sons com apitos e com as mãos para marcar diferenças pode dar bons resultados neste período: Andressa e Andreza.) (O varal de nomes que sempre está na sala de aula pode ser usado para essa experiência de percepção.)
Nível Dois e Três Aparecem os símbolos discretos.	
Nível Um Tende alinhar e tornar horizontal a sua escrita.	
Nível Zero A criança apenas imita a escrita dos adultos.	

- **Leitura e escrita do texto**

O professor lê e é o escriba da criança no momento em que nada daquilo que apresentamos for ainda possível. Não privar o acesso da criança aos livros e aos textos somente porque ela ainda não domina totalmente ou parcialmente as ferramentas. Ela o acompanha.

Exercícios:

1. Reveja os níveis de absorção da escrita pela criança.
2. Faça uma releitura das observações Importantes do Trabalho com Textos na Alfabetização:

UNIDADE III:



PROPOSTAS PARA PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE ALUNOS PRODUTORES DE TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO

Como Entender Estas Propostas?

O que será apresentado aqui não se trata de modelos que devem ser rigorosamente aplicados ou trabalhados com crianças em alfabetização. É importante perceber que as sugestões são possibilidades que o professor pode ter para desenvolver o trabalho diário em sala de aula. Não deixá-las tornarem-se em únicas formas de se trabalhar com a formação do aluno-escriptor, é o papel primordial do professor que irá se utilizar delas.

São propostas que devem fazer parte de um universo próprio, pertinente à realidade do aluno e consistente no que diz respeito às opções já efetuadas pelo professor, no momento de seu planejamento e no momento de sua opção pela linha que irá direcionar o trabalho. É uma contribuição. É uma ampliação do pensamento ora apresentado.

Se houver necessidade de readequá-las, de dar um novo encaminhamento, de reestruturá-las, assim deverá ser feito. O objetivo não é estruturar para dominar, mas sim estruturar para que as infinitas possibilidades possam surgir dos questionamentos e das desconstruções.

Buscamos definir os significados de cada experiência, a fim de facilitar o trabalho do professor para a percepção. Com as definições, será possível aceitar que a produção do aluno esteja dentro daquilo que foi planejado, previsto e definido por ele.

Cada proposta tem uma série de possibilidades. Um bilhete, por exemplo, nesse caso, pode-se ocupar de uma série de objetivos. É claro que a definição básica irá dizer que ele é o instrumento que, no geral, irá transmitir uma mensagem ou informação com sentido completo. Mas o que



aqui queremos apontar são as múltiplas possibilidades de um bilhete.

Assim, quando o aluno apresentar a produção, antes de o professor negá-la ou desqualificá-la, será necessário observar as infinitas possibilidades que ela apresenta. Essa é uma boa maneira de fomentar aquilo que compreendemos como liberdade de expressão, autonomia e estilo.

O mínimo é o objetivo primário. Tudo aquilo que o aluno for agregando a ele é, sem dúvida, elementos de outros trabalhos e de outros contatos que agora já podem ser executados. É o universo de suas potencialidades que se confluem, no momento da construção do texto, de forma que se dê conta daquilo que foi proposto.

Proposta: trabalhando e explorando os símbolos que acompanham diariamente a vida da criança. São os textos semióticos que estão em toda parte por onde a criança está. Muitas vezes, já são dominados por ela, mas negados no espaço da escola. Outras vezes, ainda não é perceptível para ela, em função das atividades que desenvolve. Nesse caso, será importante ampliar o universo da criança, fazendo com que o elemento ganhe verdadeiramente um sentido para ela.

Objetivos: tornar a criança observadora da infinidade de textos iconográficos com os quais lidamos diariamente. Depois de compor um portfólio com estes novos textos, o professor poderá, em sala de aula, já partir para os registros.

Primeiramente, é importante que esses registros sejam feitos na coletividade. O professor, como escriba das crianças, depois, suscita-se a vontade de cada um em proceder da mesma forma. É o contato com as necessidades que vai construindo o aluno produtor de textos.

Orientação: resgate primeiro a quantidade de símbolos que o aluno já reconhece e como eles se caracterizam como textos. Por que são capazes de transmitir uma mensagem ou informação com sentidos completos? Feito



isso, aponte ou liste quantos e como eles se diferenciam. Veja também a localização desses textos. Aponte em quais espaços sociais eles se encontram, no caso de a criança não reconhecer nenhum deles ou alguns deles. A rua, a praça, o shopping, a estrada, o hospital, o computador e uma série de espaços podem ser ou não de conhecimento da criança. Respeite isso. Reconheça isso. Depois de resgatar o trazido, insira os possíveis. A seguir, uma série de possibilidades de símbolos e/ou placas que podem ser trabalhados nos diferentes contextos. Por último, é importante lembrar que, se cada um pode dizer alguma coisa, é porque estas coisas ditas também podem ser escritas. Escreva também.

OS SÍMBOLOS				
:	☹	1	↪	☎
⊘	☺	=	↩	+
®	☾	+	\$	*
🕒	@	?	%	.
@	📧	✉	✉	🕒
🚫	🚫	🚶	🚫	🚫
↔	↩	▽	↪	↩
↺	↻	↻	↻	↻
🚫	🚫	🚫	🔄	🔄

Para que serve cada um deles?

Para quem serve?

Onde encontrar os símbolos? (Internet, TV, embalagens)

Como saber o que significam quando não sabemos?

Obs.: Nunca ensinar coisas que não existem. Fica muito difícil de a criança reconhecer algo do cotidiano, se ele não está lá. Prefira coisas que realmente façam parte da vida dela. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita. Tenha paciência.



Proposta 1: entendendo embalagens dos produtos

Objetivos: reconhecer textos informativos que fazem parte da vida dela.

Orientação: tenha sempre o cuidado de ter ferramentas para pesquisa em sala de aula. Há uma série de informações em uma embalagem que possui especificidades para compreendê-las. Dessa forma, caso o aluno e o professor necessitem dessas ferramentas, é importante tê-las. As embalagens também possuem unidades de medidas, de tempo, quando é o caso de prazo de validade ou tempo de preparação e, sobretudo, nomes de empresas e cidades. Essas informações podem servir de pretexto para o desenvolvimento de outros conteúdos e de outros tipos de saberes. Explore tudo que for possível. O aluno sairá sempre ganhando. Há também a possibilidade de o aluno construir seus próprios rótulos. Pode-se usar a criatividade e viajar na produção textual. O aluno pode confeccionar um rótulo para produto similar, pode reescrever um rótulo que não encontre as informações necessárias, pode interferir no desenho do rótulo e assim por diante.

Apresente vários modelos de rótulos para que ele tenha parâmetros e deixe a liberdade de produção nas mãos dele.



AS EMBALAGENS	
Qual é o produto contido dentro dela?	
Quanto há de conteúdo?	
É líquido? Sólido? Pastoso? Gasoso?	
Em quais situações é usado?	
Quem é o fabricante?	
Quanto tempo é possível armazenar?	
Em quais versões pode ser encontrado?	
Qual é o tempo de preparo?	
Quando o produto perderá a validade?	

Colocar um rótulo, se quiser, para que o aluno possa tomá-lo como exemplo ou estrutura primária.	Refazer ou criar um rótulo.
--	-----------------------------

Proposta 2: caixa mágica

Objetivos: estruturar um texto na oralidade, recontar uma história com apoio em material concreto, constituir estilo narrativo, desenvolver vocabulário e organização vocal.

Orientação: tomar cuidado com os alunos tímidos. Há alunos que não são exímios falantes, disso sabemos, mas há alunos que não falam por uma série de outros fatores. É importante que o professor saiba discernir um não-falante com essa e com outras características. Há alunos que necessitam do trabalho de profissionais de fonoterapia e, até mesmo, de um



acompanhamento terapêutico. Para tal, em virtude de transtornos e/ou deficiências, é importante proceder assim para poder respeitar o ritmo e a individualidade deles. No entanto, superada a fase inicial, de reconhecimento do grupo, passe ao trabalho. Buscar sempre a recontagem do grupo é o primeiro objetivo e, aos poucos, vamos localizando crianças com mais e com menos possibilidades para a fala. Trabalhamos para desenvolver todos dentro desses limites próprios.

Como utilizar? A caixa ideal é aquela que guarda as resmas de papel em lojas de xérox. Ela possui uma tampa de fácil manuseio. O objetivo é o professor usar a caixa como uma grande caixa de música, só que ao invés de ter uma bailarina dentro, haverá urna porção de bichos de pelúcia, objetos do tipo: mamadeira, óculos, pente, frutas e tudo o que a imaginação mandar. Coloque os materiais dentro da caixa e use as placas a seguir como uma espécie de roteiro para que as crianças possam juntas construir a narração. Assim, comece sempre a história de um modo que facilite o trabalho de construção da criança, por exemplo: "em uma manhã de domingo", ou, "na festa do aniversário do...", ou ainda, "quando eu estiver no parque". Procure evitar o "era uma vez". Desse modo, quando iniciar a história, tire a placa correspondente àquilo que a resposta da placa irá completar. Por exemplo: em uma manhã de domingo (a placa retirada foi **com quem está falando?**) minha tia Soninha estava conversando com...

As crianças participam dando sugestões de como podemos construir a narrativa. Haverá uma série de sugestões. Tenha uma forma de definir pela ideal. Quando houver a definição da anterior, passe a seguinte até completar toda a narrativa. Trabalhe com poucos elementos dentro da caixa, assim, as crianças poderão aprender melhor toda a história, não só a parte mais importante dela. Quando você já fez o percurso duas ou três vezes com as crianças, peça para um ou outro recontar a você e aos amigos



a mesma história. Certifique que ela faz o percurso previamente definido por todos, se não esquece partes importantes, se não muda ações e assim por diante. Os materiais, neste momento, são retirados da caixa um a um pelo professor da mesma maneira que iniciou a atividade. O material concreto será um roteiro para que ele vá construindo a tessitura. Depois da recontagem oral, pode ser feito o mesmo trabalho de recontagem por meio de desenhos. Você pode dividir os grupos para que cada um registre exatamente aquele pedaço do texto criado coletivamente. Atente-se para a adequação deles. Quando estiverem prontos, é possível proceder da mesma maneira: use os desenhos para recontar, pela oralidade, a mesma história. Certificado de que não há erros grosseiros na recontagem, é imprescindível que se proceda ao registro linguístico do texto. O professor poderá ser o escriba das crianças, caso elas ainda não tenham como fazer isso. Será muito satisfatório ler esta produção em outro dia na sala de aula com os mesmos alunos.



Quem está falando?	
Com quem fala?	
O que fala?	
O que acontece?	
Onde acontece?	

Obs.: Use as placas em branco acima para interferir com outras possibilidades.

CAIXA MÁGICA



Proposta 3: trabalhando com listas.

Objetivo: construir textos a partir de listas elaboradas com o referencial da criança.

Orientação: procure ter listas permanentes e listas temporárias. Assim, você terá sempre uma para propor atividade, embora a lista possa percorrer diariamente a nossa prática de produção textual. Deve-se apenas tomar cuidado para variar os estilos, as dimensões e as contextualizações.

Como fazer a lista? Primeiramente, defina o título que dará origem a sua lista. Depois com os alunos, vá apontando o que realmente faz parte daquele contexto do título que vocês deram. Uma lista de bom tamanho para a primeira série tem em torno de 30 palavras. Com essa quantidade, é possível produzir um ótimo texto, de qualquer quantidade de linhas, e isso vai depender da capacidade da criança, do trabalho prévio de



contextualização e, principalmente, do estilo de escrita, mais ou menos prolixa. Antes de apontar cada palavra, explore o porquê de ela estar fazendo parte daquela lista. Trabalhe com listas próximas da realidade da criança e busque, aos poucos, ir acrescentando outros universos. O que os alunos trazem, o que possuem enquanto realidade social, pode ser muito proveitoso e render excelentes textos. Neste trabalho, há uma aplicabilidade direta da memória imediata do aluno. É um momento bastante fértil para apurar o que possuem e quais as intervenções que eles conseguem fazer.

Exemplos de títulos de listas

- O que devemos levar no passeio?
- Receita de bolo. Coisas que adoro comprar.
- O que eu vejo no caminho da escola? As coisas que adoro comer.
- As coisas que detesto fazer. Os jogadores de futebol que eu conheço. O que gostamos de comer cru? O que assisto na televisão?

LISTA				
Coisas que adoro comer cruas	O que assisto na televisão?	As coisas que detesto comer	Meus ídolos	O que vejo no caminho da escola

A Reestruturação de Textos de Alunos do Ensino Fundamental

Estamos diante do maior problema da escola fundamental brasileira.



Nenhum outro problema é tão maior quanto a falta de estrutura textual em alunos de séries iniciais no Brasil; alunos não produzem textos e, sim, um amontoado de frases desconexas, sem coesão ou coerência; sem pontuação e, o que é pior, não entendem sequer o que escreveram e o que leram.

A falta de investimentos em educação é um problema; a desqualificação do professor é um problema; a escassez de recursos materiais é um problema; a violência é um problema; a discriminação é um problema e, enfim, há uma série de fatos, e por sinal sempre com ares intermináveis, de pequenos, médios e grandes problemas na educação no Brasil.

Podemos pensar que estes e tantos outros colaboram para compor o quadro alarmante sobre a escrita e a leitura. Sem dúvida, esses fatores são juntados de uma forma perversa e acabam colocando o aluno em um beco em que a saída é, muitas vezes, a desistência ou a aceitação da noção de incapacidade, de incompetência.

Quaisquer que sejam as cobranças políticas, sempre fará jus aos anseios da população que clama por mais igualdade de direitos em relação às classes mais favorecidas, e esse é um discurso sempre muito pertinente.

Agora, alguns problemas desses todos apresentados estão na ordem da política que, por sua vez, pode ditar uma série de comportamentos efetivos na prática diária, porém são pressupostos, não garantias. Dizer sempre que a culpa é de outros pode ser uma boa, embora seja muito pobre a maneira de se excluir de uma responsabilidade que é, antes de tudo, ligada às nossas competências como educadores.

O problema em torno da produção textual se tornou tão alarmante por nossa culpa, nossa tão grande culpa também. Somos culpados sim. Temos nossa parcela de negligência quando o assunto é qualidade de trabalho no campo da leitura e da escrita.

Nós, educadores, somos fruto de uma escola que muitas vezes nos



apresentou um único caminho, talvez o mais difícil, o mais sofrido, o mais árduo. Somos filhos de uma escola que nos apresentou uma das dimensões e, por não termos tido acesso às outras, fomos levados a acreditar que só assim era possível realizar as coisas.

Acontece que o outro ou os outros caminhos também existem e são eles que devem acessar saberes para que possamos trabalhar a contento em nossas salas de aulas. Esses outros caminhos já foram descobertos por educadores que, bem ou mal, puderam acessar outros mares e lá encontraram respostas ou dúvidas a respeito de suas atuações profissionais.

Porém, há ainda uma gama de educadores que permanece reproduzindo modelos distantes, tão disformes, tão insuficientes que o resultado só poderia ser o quadro aqui apresentado: crianças sem vontade de ler; crianças que leem, mas não entendem o que leram; crianças que decodificam apenas as palavras, mas nada sabem o que fazer com elas; crianças que, muitas vezes, nem leem, porque os seus professores não instigam, não apresentam, não leem também.

Os professores estão lendo inicialmente coisas que nada acrescentam para suas atuações diárias. Ler, e ler de tudo, diria alguém. Mas, pense na hipótese de um médico ler, ler de tudo, menos os conceitos da medicina. Como seria sua formação?

Já pensou na hipótese de um médico ler sobre horóscopo, auto-ajuda, carros, futebol, pescaria e uma série de outras coisas dessa natureza, desde os primeiros anos de sua formação, e permanecer por toda a vida lendo assim, descompromissadamente, somente pelo "prazer" da leitura. Sua atuação médica seria satisfatória?

Pois é, assim deveria pensar o educador do século XXI. Precisamos rapidamente descobrir o sentido da palavra ciência da educação. Há sim uma especificidade de leitura e de escrita pertinentes ao universo da educação e isso é fato.



O profissional da educação precisa rapidamente ser suscitado na sociedade. As especificidades da ciência se tornam cada vez mais agudas e os profissionais da educação precisam acompanhar esse desenvolvimento.

Já não conseguimos mais acompanhar a agilidade e, tampouco, a totalidade das coisas como sonhava Diderot, Dalember e tantos outros enciclopedistas. Tudo o que ensinamos aos nossos alunos hoje é tão-somente o possível, o transitório, o passageiro. Coisas que há dez anos acreditávamos ser reais, hoje, não passam de bobagens histórias ou científicas.

No entanto, os profissionais da educação necessitam despertar para o que ocorre dentro da sala de aula em comparação com aquilo que se dá fora da sala de aula. Não adianta buscar somente leituras que encherão nossas almas, como querem alguns, se nossas mãos necessitam executar atividades pedagógicas diariamente.

Quando somos responsáveis pelo trabalho com produção de textos, leitura e escrita deles, precisamos estar sempre atentos com aquilo que diz respeito a isso. Não se propõe aqui uma especificidade ou uma limitação na busca, de jeito algum. Buscar múltiplas leituras é imprescindível, desde que possamos partir de uma base ou de um princípio chamado conhecimento pertinente.

Não dá para aceitar um professor que trabalha com literatura infantil, sem ler literatura infantil, sem mexer em literatura infantil, sem cultivar a literatura infantil, sem se fazer na literatura infantil. Não é possível conceber um professor de produção textual, e esse não precisa ser necessariamente o professor de português, sem ao menos dominar, ele próprio, regras e condições mínimas para tal trabalho. E é exatamente isso que está acontecendo.

Há professores sem a menor competência técnica para o trabalho, executando-o desde há tempos. E a culpa é de quem? Não é difícil



encontrar em qualquer cidade do Brasil um grupo de professores reunidos para a realização de conselho de classe ou atividades de planejamento a respeito de conteúdos e/ou projetos a serem realizados pela escola.

Nesses ambientes, quando o assunto é produção de texto ou qualidade da escrita dos alunos, os olhares são direcionados aos professores de língua portuguesa.

Poucos conseguem perceber, por mais que isso seja hoje senso comum, que a produção de texto, o domínio da escrita, o trabalho com a leitura, a compreensão e a interpretação textuais são espaços de todos, indistintamente.

Colocar o professor de matemática na roda dos culpados pelos textos ruins dos alunos pode não ser uma tarefa das mais fáceis. Colocar o professor de história nessa mesma roda, idem. Assim, recai a culpa sobre o mesmo de sempre, o professor de português, e ele aceita a culpabilidade, e a escola aceita a culpabilidade dele e pouco se faz para se transformar a realidade. Resultado: tudo aquilo, que conseguimos perceber como falho, permanecerá falho, porque, apesar de a avaliação ter sido realizada, as ações conjuntas e os esforços combinados para resolver a questão permanecerão os mesmos, portanto, insuficientes.

Dessa forma, o problema se apresenta hoje como está, porém, como está, não pode continuar. É possível encontrar alunos na oitava série do Ensino Fundamental com textos típicos de analfabeto funcional, mesmo tendo frequentado a escola por uma década.

Professores das séries iniciais ou finais ainda estão realizando trabalhos de produção de textos ou de leitura deles da maneira mais rudimentar possível: o que vocês entenderam do texto?

O que se apresenta agora é uma das muitas maneiras de se trabalhar com um aluno pertencente a este grupo de possuidores de dificuldades na escrita e na estrutura primária do texto.



Ressaltamos que esta não é a única maneira de se trabalhar esta dimensão e, tampouco, a mais adequada, é somente mais uma maneira de resgatar aquilo que, ao longo da escolarização, não foi possível, por uma das questões apresentadas ou ainda outras.

O trabalho é contínuo, árduo; persistente, porém é a única maneira de devolver ao aluno um pouco da dignidade do aprendiz, e essa está na satisfação, na alegria de se ver capaz de realizar algo que até então não era capaz. É o resgate do papel da escola, do papel do professor e do papel da educação: formar.

As Competências da Escrita em cada uma das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Série em que o professor atua	1 ^a
Saber prioritário em relação aos conteúdos / ementas:	Estruturação Textual e organização primária dos primeiros textos com linguagens mais formais

Competências a serem desenvolvidas

Em relação à primeira série, é importante lembrar primeiramente que os alunos podem vir de realidades bastante diferentes: alguns terão passado pela pré-escola, outros ainda não e há ainda aqueles que até passaram pelo período pré-escolar, mas em nada se diferem daqueles que estiveram fora dele.

Esta confluência de realidades, tão díspares, pode derrubar um bom trabalho, caso o professor não dê as devidas atenções à questão. A maior competência de um aluno aos sete anos de idade, em relação às coisas que a escola tem de trabalhar, é, sem dúvida, a construção de uma boa estrutura textual.



Entendemos por estrutura uma capacidade de pensar no texto com cabeça, corpo e membros distintos e interligados. Quando uma criança consegue pensar no texto como uma ordem interligada de fatores ou de eventos sucessivos, certamente, tirá-lo da oralidade e transformá-lo em marcas da escrita será infinitamente melhor ou mais simples, ao passo que o inverso é praticamente impossível.

Ainda que a criança tenha dificuldades de verbalizar palavras, é necessário construir cognitivamente o que se utiliza para escrever: memória, ligação, coerência, fluxo.

Sem isso, o "texto" será somente aquele incapaz de transmitir uma mensagem ou uma informação com sentido completo.

Série em que o professor atua	2ª
Saber prioritário em relação aos conteúdos / ementas:	Desenvolvimento e enriquecimento de vocabulário

Competências a serem desenvolvidas

A ampliação do vocabulário na segunda série é extremamente importante. Sem isso, a criança avança muito vagarosamente em direção aos objetivos maiores da escrita.

Um vocabulário pobre, normalmente recheado de expressões fora da norma culta, sem ser questionado ou fomentado para o desenvolvimento, pode representar um insucesso muito grande mais tarde. Quanto mais houver o estímulo para seu desenvolvimento, melhor será a capacidade de lidar com produção textual.

O vocabulário rico e bem usado é uma das mais importantes características da tessitura. Talvez, o fato de a criança já usar uma série de expressões, conversar e negociar com uma quantidade muito grande de



adultos à sua volta não dá conta de mostrar ao professor o quanto o aluno precisa ainda de vocabulário e, assim, será pela vida acadêmica afora. Além disso, o vocabulário informal: coloquial demais, será um problema também. Afinal, alguém já viu uma situação social em que o indivíduo é colocado à prova do ponto de vista do conhecimento, cobrar-lhe tão-somente a informalidade?

Ainda em relação ao vocabulário, a mais importante das competências da segunda série, é pertinente lembrar que o manuseio dos dicionários e a interação com eles já são boas destrezas, habilidades, das crianças.

As linguagens: a dança, o movimento, os signos iconográficos, as mídias interativas, o cinema e tantas outras, podem completar esta proposta de trabalho.

O aceso e o desenvolvimento de todas essas linguagens podem proporcionar naturalmente o desenvolvimento de um bom vocabulário. É o usável mais uma vez compondo um universo mais amplo e mais longitudinal ao educando que agora se constrói nas atividades diárias desenvolvidas pela escola, pela sociedade e pela presença dele na família.

Série em que o professor atua	3^a
Saber prioritário em relação aos conteúdos / ementas:	Ortografia, dificuldades ortográficas e gramática

Competências a serem desenvolvidas

Já, no caso de uma terceira série, grande pode ser o desespero do professor quando se deparar com as crianças usando erros gramaticais acentuados.



Há uma maneira de evitar que eles sejam grandes na segunda série, construindo "textos" monossilábicos ou conglomerados de frases de períodos simples, com os quais a criança consegue lidar com destreza, mas que não se compõem textos propriamente ditos.

Penso que esse não é um trabalho legítimo do educador que busca ampliar os horizontes da criança no papel de mediador do conhecimento. Mas, se o professor optar por um trabalho com visão mais geral, com objetivos maiores, com necessidades superiores, fatalmente irá cair na armadilha da gramática; quanto mais expomos ideias, mais estamos sujeitos ao erro.

Quanto mais novas e particulares forem as palavras, maior será a oportunidade de se cometer um deslize gramatical, porém ele não irá representar uma deficiência, visto que há muito tempo para se desenvolver essa competência.

Na segunda série, podemos propor atividades desta natureza com mais afinco, afinal, para tal, necessitamos que eles, os alunos, saibam manusear, entre outras coisas, o dicionário, bastante complicado nos anos anteriores.

Logo, já que as habilidades prévias já são fatos, usá-las para se chegar a horizontes maiores, eis a razão de ser da escola. Pensar no erro, refletir o erro, buscar os possíveis acertos ou sinônimos e até significados semelhantes é uma tarefa que cabe perfeitamente na terceira série.

O erro gramatical pode também figurar como uma das dificuldades de aprendizagem. Para isso, é necessário estar atento para discernir quando uma dificuldade é ou não regular, sem fugir do convencional. Assim que detectar algo superior àquilo que costumeiramente se apresenta, faz-se necessária uma avaliação psicopedagógica maior.



Série em que o professor atua	4 ^a
Saber prioritário em relação aos conteúdos / ementas:	Organização geral, estrutura textual, estilo. Adequação, livre tessitura e arquitetura textual compreensível, clara

Competências a serem desenvolvidas

Se o professor estiver vindo em uma sequência de estruturar o texto, pensará nos erros e buscará soluções para eles; é hora de dar uma boa organizada em tudo, para que a criança tenha os mínimos de requisitos básicos para dar entrada nas séries finais do Ensino Fundamental.

É importante que ela tenha tido até então uma grande concentração anual em determinados conteúdos, porque o momento para se produzir com esmero e criatividade é este.

Sem o mínimo de trabalho ocorrido nesse sentido, na quarta série, ainda teremos muitos dos alunos em situações aquém daquilo esperado para agora.

O professor terá um desgaste muito grande ao tentar repor tal fato. Em consequência disso, o trabalho de soltar as ideias e produzir em qualidade e em quantidade fica para um segundo plano. Há sempre coisas a serem resgatadas quando um aluno está na quarta série.

É importante perceber que muitas coisas já estão prontas, que o aluno conseguiu chegar àquilo que se estabeleceu para ele. No entanto, aquilo que não foi possível atingir, e sempre haverá este tipo de coisa, deverá ser retrabalhado pelo professor e pela escola, pois, se assim não proceder, o educador certamente dará, ali, o início de problemas maiores, apresentados mais adiante, porém com raízes nessa prática de negligência.



Os alunos não são iguais, não podem ser formatados, não podem ser comparados em suas potencialidades e, portanto, jamais avaliados da mesma forma. Alguns conseguirão méritos mais precoces e outros só tardiamente. Todos podem chegar a determinados pontos, mas sempre haverá aqueles que chegam por caminhos mais curtos e rápidos e outros que chegam pelos caminhos mais distantes e demorados, embora todos possuam condições de chegar.

Características para Serem Exploradas e Trabalhadas no Desenvolvimento de um Texto

- 1 – Estrutura
- 2 – Paragrafação
- 3 – Pontuação
- 4 - Vocabulário
- 5 – Criatividade
- 6- Adequação

O Que Constitui Cada um dos Elementos?

1. Estrutura

A estrutura de um texto é o guarda-chuva que sustenta o tecido. Nenhum texto pode ser produzido sem estrutura. Por mais criativo que seja o autor, ele sempre partirá de uma estrutura para poder apresentar sua mensagem com sentido completo, definição de um texto qualquer.

Além desse aspecto, o texto deverá tornar-se, depois de pronto, compreensivo. Digo isso para levantar a hipótese de que um autor para produzir uma estrutura textual tão inovadora ou fora do convencional que, no momento de a mensagem ser compreendida pelo interlocutor, sujeito essencial da comunicação, nada se dá, negando ou caracterizando, assim,



um não-texto.

Portanto, texto, em sua primária definição, seja ela constituída por elementos gráficos ou não, é um elemento para ser consumido, digerido, ainda com doses de dificuldades, mas digerido.

A estrutura textual na Educação Infantil deve se tornar o cerne do trabalho. A pré-escola pode e deve realizar este trabalho com maestria. No entanto, quando a escrita da língua for um impedimento, é importante se lembrar de que, nesta fase, o professor se torna o escriba da criança.

Tudo o que a criança tiver vontade de escrever, alguém, neste caso o professor em sala de aula, poderá, sem culpa alguma, escrever para ela. Mas é importante ficar bem claro que os maiores objetivos da Educação Infantil não é o desenvolvimento do traço da escrita, característica que ela terá quatro anos das séries iniciais para desenvolver com esmero e competências.

A estrutura textual na Educação Infantil deve ser trabalhada usando a ferramenta que já é de domínio absoluto da criança: a oralidade. É a oralidade a nossa chave de entrada no mundo da comunicação social, aquela estabelecida por todos e com todos.

Antes de a escrita ser dominada pela criança, é pela fala e pela voz, que seus passos de desenvolvimento se dão. Desta maneira, é com essa ferramenta que devemos trabalhar. A cultura da oralidade na Educação Infantil é nobre, pertinente e condicionante para o sucesso do futuro produtor de texto.

Quando o professor da pré-escola conta uma história, é muito comum que a criança peça para ela contá-la novamente.

Abelasturi e Bethelheim nos apresentaram os porquês psicológicos desses comportamentos, no entanto os aspectos cognitivos para o desenvolvimento da construção textual também devem ser lembrados e, talvez, esses com mais afinco que quaisquer outros.



Se o professor não tiver esta dimensão, perderá todo o tempo de contato com a criança, explorando, quando acontece é claro, apenas aspectos lúdicos, que são importantes também, mas se esquecendo dos pedagógicos e educacionais.

Uma boa história, contada pelo professor, merece uma melhor ainda, contada pelo aluno. Também, é imprescindível que o aluno se torne capaz de recontar a história trazida pelo professor. Essa não é uma tarefa fácil e, por isso, é a quase sempre esquecida pelo professor.

Mais importante que contar uma história é certificar que ela, de alguma forma, pode ser acessada pela criança. Não vamos entrar no mérito do sonho, da emoção e do imaginário, porque não é este o enfoque deste trabalho, mas vamos entrar no campo da estruturação do texto, objeto aqui explorado, para perceber o quanto o professor pode explorar esta prática, a de contar histórias, para promover o início de estruturação textual em crianças em idade pré-escolar.

Terminada uma boa história e o trabalho de impressão deixada por ela, vem o segundo momento: como fazer com que a criança desenvolva a mesma capacidade de raciocínio desenvolvida pelo contador da história?

Isso é o que chamamos de alfabetização oral, quando há, por parte do professor, uma preocupação de educar e de desenvolver o raciocínio para um todo chamado tessitura.

O fio narrativo é o primeiro a ser desenvolvido cognitivamente em relação à produção de texto por parte da criança. São a narração e o recontar dessas histórias, que vão proporcionar competência para que a criança possa cognitivamente arquitetar seu guarda-chuva intelectual, razão maior das reflexões acerca da história ouvida.

Quando uma criança, que chegou à sala de aula sem a menor organização textual da fala, conseguir realizar uma narração completa, a beleza do trabalho acabou de acontecer.



Ao iniciar o contato com o contar ou o recontar da história, será comum a criança confundir hoje com ontem e com amanhã. Será comum ela repetir duas ou três vezes a mesma frase dando a impressão que ela enroscou ali e que não será mais possível sair.

Será comum também que ela desista de contar a história por se dar conta de que não é capaz de realizar o fato. Tudo isso é fato. Mas o encorajamento deverá fazer parte do planejamento diário, porque é ele que irá garantir a necessidade de a atividade estar todos os dias sendo realizada, individualmente, por sinal.

- Professora, “eu amanhã fui na casa do meu avô”. É esta sonora frase o termômetro de que o trabalho está justificado. As crianças começam assim. Uns tentam juntar elementos fragmentados na memória; outros tentam se ater aos objetos concretos que demarcam o caminho; outros se fixam na intriga do texto; mas todos tentam, incansavelmente, dar conta dessa habilidade que os tornará mais autônomos e, portanto, mais socializados. O professor pode também fazer isso em grandes grupos, narrativa coletiva.

Ao terminar uma história e explorá-las sob os aspectos mais de impressão da audição, você poderá tentar refazer o percurso da história com as crianças. Para isso, será necessário ir ajudando-as com elementos trazidos de suas memórias para que elas possam desenvolver a tessitura, ou ainda, você poderá utilizar elementos concretos, bonecos, bichos, objetos e elementos semióticos, para servirem como nortes ao processo de narração.

Dessa maneira, cada objeto concreto que você apresentar à criança, na sequência que eles apareceram na história ouvida, dará condição de a criança resgatar o porquê dele e, automaticamente, juntá-lo ao texto oral que está sendo executado. É uma espécie de roteiro semiótico, usando elementos concretos para ajudar a desenvolver uma prática que não se traz ao nascer, adquire-se ao longo da vida, do desenvolvimento, do trabalho



cognitivo.

Quando terminar toda a reconstrução da história, é possível também que se faça a exploração de fatos ocorridos antes e depois de alguma coisa. É importante perceber que há crianças que conseguirão e outras que não conseguirão acompanhar. Esta é uma das metodologias, mas não é a única.

O que é importantíssimo saber é que quanto mais elementos você utilizar para que a habilidade de contar ou recontar histórias possa ser de domínio da criança já na idade pré-escolar, melhor. Também é importante atividades com desenhos.

Alguns alunos poderão ter no desenho um importante aliado para o desenvolvimento do conceito de imagem mental, fio narrativo, sequência lógica. Com o desenho, é possível recriar as cenas sequencialmente e, assim, dar condições de a criança fazer o mesmo trajeto. É muito bom que se tenha uma porção de possibilidades, porque só assim você poderá disponibilizar o conhecimento a todos.

Quando acontece de fato a abertura de uma espécie de estrada cerebral, aí é só fazer uso dela. Quanto mais a criança usar este caminho, mais ela se tornará conhecedora dele. E quando se conhece bem um caminho, para que ou por que ter medo dele?

2. Paragrafação

Enquanto você segue tentando desenvolver a estrutura textual dos seus alunos que estão tendo acesso às normas cultas e aos signos linguísticos da língua materna, poderá ocorrer simultaneamente a construção do parágrafo, noção não muito fácil para se desenvolver em crianças em torno do período de alfabetização oral.

Criar situações em que ela terá de desenvolver a ligação entre as partes do "texto" acessado, provoca um desconforto sério, tão sério quanto desenvolver o conceito de parágrafos. Mas não, por isso, devemos deixar



de lado o trabalho ou postergá-lo, como se fosse possível acontecer uma mágica e a situação se resolver.

A construção do parágrafo é uma espécie de primeiro limite que a criança tem no desenvolvimento das ideias ou da criatividade textual.

Embora inicialmente isso efetivamente vai acontecer, com a sucessão de trabalhos e do desenvolvimento da criança, ela irá perceber o quanto essa ferramenta se tornou poderosa para ela. É o parágrafo uma ferramenta importante para que a criança possa expressar suas ideias e desenvolver seus potenciais, potenciais esses que deverão ser traduzidos em linguagens decifráveis para cada interlocutor.

Logo, o tempo que gastamos no desenvolvimento de estrutura e de paragrafação será compensado quando a criança começar a esboçar seus primeiros períodos simples. Não se pode deixar que todo o desenvolvimento de ideias se desenvolva sem a noção elementar de organização textual.

Também, não se pode trabalhar somente com frases, porque estas, dificilmente trabalhadas sozinhas, darão conta de apresentar à criança a noção completa do que é texto.

Há uma infinidade de professores que trabalham muito, exaustivamente, com as frases, e os alunos ficam craques na construção delas, porém, para que esses cheguem até a noção de texto, muito trabalho ainda lhes faltam.

Quando eles apresentam textos, vê-se, tão-somente, um conglomerado de frases. Frases justapostas não caracterizam textos. Este era o princípio das mais antigas cartilhas no Brasil, em desuso há décadas.

Se a noção de parágrafo for difícil, abandoná-la, tratá-la de maneira menos superficial ou tentar de alguma forma torná-la menos importante, só provocará um efeito desastroso aos futuros professores que trabalharão com essa criança. É necessário, então, deixar o geral, o conceito de texto, ser o



ponto de partida, para as questões específicas que sucedem este trabalho.

É muito interessante uma prática que se constitui em trabalho de raciocínio para crianças no que diz respeito à paragrafação. A metáfora de comparar parágrafos com uma moradia.

Primeiro, trabalhe com a ideia de que um texto é como se fosse uma casa completa, com sala, quartos, cozinha e banheiro. Lembre-se de resgatar outros tipos de casa que possuem outros tipos de cômodos, porque fatalmente alguém irá levantar a mão e dizer: professora, na minha casa, tem ou não isso ou aquilo.

Certifique que a casa que você usará no exemplo é do conhecimento e da aceitação de todos. Findado isso, desenvolva uma imagem mental para uma casa. Passeie, por meio do pensamento, pelos vários cômodos da referida casa que você está apresentando. Caso queira usar uma maquete ou uma planta baixa, isso ajudará.

Entre com seus alunos pela porta e vá descrevendo cada detalhe do primeiro ao último dos cômodos. Lembre-se de chamar atenção para os quadros, os enfeites, as roupas, as pessoas e outros fatos que julgar importantes no momento.

Quando acabar o passeio mental ou ainda visual, desafie seus alunos para registrar todo o passeio no papel. Porém, antes que isso aconteça, você deverá trabalhar a metáfora que ainda não foi mencionada, porque não era o momento certo.

Definir coisas complexas exige sempre um cuidado maior, uma preparação anterior que dê conta de pressupor o sucesso daquilo que se busca. Portanto, comece a refletir a partir da ideia de que um texto gráfico necessita de elementos que só o escritor pode usar e, ao usar estes elementos, o autor estará garantindo que o leitor compreenda exatamente aquilo que se quis dizer. É um bom momento para trabalhar o poder que o autor tem na mão.



A escrita é uma opção e um estilo do autor, muito embora, mesmo ele tendo essa liberdade, é importante ter regras mínimas para que sua mensagem possa ser pelo menos decodificada.

Traga à reflexão a casa e aos seus cômodos em comparação ao texto e aos seus parágrafos. Como, em uma casa, mudamos de cômodos somente depois de passar pelo anterior, em um texto, só mudaremos de linha, construindo um novo parágrafo, quando realmente me certificar de que não há mais nada sobre aquele para dizer. Só mudaremos de cômodos depois que descrevemos tudo, e então, só mudaremos de parágrafos depois da mesma prática.

A imagem mental que se formou com o passeio pela casa poderá ser usada como metáfora pela criança para construir as primeiras imagens mentais da noção de paragrafação. Tente primeiro montar coletivamente um ou vários textos dessa natureza.

Monte-os no quadro ou em um papel fixado na parede. Busque para que todos visualizem e participem do processo de construção. Será importante perceber se todos sugeriram na montagem, portanto na tessitura daquilo que foi proposto.

Quando houver o erro, reflita com eles a respeito de outras possibilidades, tente trocar, negociar, sugerir, nunca negar ou rejeitar. Dessa forma, é provável que eles desenvolvam o compromisso com a escrita com potencial para leitura, portanto, possível de ser compreendida.

3. Pontuação

É, de igual forma, bastante complexa para uma criança em processo de desenvolvimento da escrita, porém não pode ser a dificuldade o empecilho para que o trabalho aconteça. Caminhando entre as carteiras, já vamos percebendo algumas tentativas para que isso efetivamente aconteça.

Algumas crianças quando descobrem que é o ponto um dos



elementos que garante a compreensão exata daquilo que o escritor quer dizer, começam a usá-lo destemidamente causando um verdadeiro ataque de pontuação no texto. Elas colocam ponto em tudo que é possível e, também, naquilo que não é possível.

Como as pausas inicialmente eram marcadas no texto pela palavra "né", o professor, trabalhando com essa questão, solicita aos alunos todo o cuidado no uso de tal expressão, vai além, proíbe veementemente o uso dela ao longo da tessitura. Os alunos ficam apavorados e, simplesmente, começam a substituí-la por um ponto.

Quase sempre, o resultado disso é uma infinidade deles ao longo do texto, impedindo, de igual forma, a compreensão sonhada. Transpor esse patamar e levá-los a perceber o tão desejado equilíbrio, nem tanto ponto e nem tanta ausência, será o maior desafio ao longo do trabalho de agora.

A pontuação deve ser entendida como uma opção do autor, não uma necessidade absolutamente subjetiva. Há uma necessidade que grita nas mãos do autor e esse, ao passo que lança mão dela, vai conduzindo o leitor a um caminho específico, embora não único.

É um jogo mais ou menos arbitrário, porque o leitor pode simplesmente querer uma pergunta no lugar onde se apresenta uma afirmação, mas aí entra a quase que perversidade do autor impedindo que isto aconteça.

Quando a criança consegue perceber que é ela quem pode fazer isto, eis a maravilha da escrita se dando novamente.

É importante que ela seja levada desde muito cedo a compreender o que significa exatamente a pontuação, uma forma de garantir que a mensagem ou a informação que se pretende passar irá ser compreendida como o autor gostaria que fosse.

Além desse aspecto, há também aquele que se refere à motivação para a escrita, ou pretexto para a continuação. É com práticas de



manipulação, acreditadas que são únicas, que as crianças começam a dar uso àquilo que creem como código secreto.

Devemos nos lembrar da língua do P, usada por muitos na infância como uma forma de "esconder" de todos o que estava sendo dito. Doce engano. É por aí. A criança precisa acreditar que tem em suas mãos um poder, um código secreto e será ele o único a decifrá-lo, mas será de igual forma importante quando ela quiser dizer a todo mundo uma mensagem ou uma informação e necessitar de um código universal.

Para que efetivamente isso possa ocorrer, vamos lançar mão de uma história bem ao modo deles. O professor pode pedir a um funcionário da escola que ajude na tarefa.

Primeiramente, certifique que o funcionário está bem longe da sala de aula e não vai ouvir nada daquilo que está sendo dito. Depois que terminar de contar toda a história aos alunos, chame o funcionário que estava longe e peça para ele ler o que está grafado no quadro. Certamente, a percepção para os critérios de pontuação estará sendo bem desenvolvida ou talvez até garantida.

A História a Ser Contada

Um dia, percebendo a singularidade da beleza que a filha possuía, o rei, tomado pelo ciúme e pela vontade de protegê-la, ordenou que, a partir daquele momento, qualquer jovem príncipe, interessado em namorar com a princesa daquele reino, sua filha, deveria passar por um determinado campeonato. Campeonato esse, em que o prêmio ao mais valente, ao mais bravo, seria a mão da jovem e bela princesa.

Sabido que a beleza reluzente chamava a atenção de qualquer que fosse o jovem que vivesse naquela redondeza, não faltaram candidatos ao já então famoso decreto real. De todos os lados, vinham, aos montes, jovens de boas famílias, cavaleiros, lutadores, bravos e poetas, todos, na



fiel tentativa de vencer o campeonato e conquistar a mão da mais jovem e bela princesa das redondezas.

Acontece que o rei, sorrateiro, espertalhão e ciumento, teve a paciência mais que necessária para compor as provas mais difíceis que se pode imaginar. Era tanta coisa, mas tanta coisa, que muitos dos candidatos ao posto de namorado da princesa desistiam antes mesmo de começar a disputa. Eram provas de braveza, de coragem, de força, de inteligência, mas principalmente de paciência.

A jovem princesa, encostada na janela, acompanhava os longos e os infinitos dias de disputa, sem ao menos dizer uma só palavra. Primeiro, porque ela não havia gostado de verdade de nenhum dos candidatos; segundo, ela já sabia que, pela dificuldade em cumprir o percurso das provas, dificilmente alguém retomaria a seus braços.

Tomada pela raiva e pela vontade de contrariar o rei, a princesa se levanta e caminha em direção da tribuna para, como havia pensado, questionar a maldade do rei em relação aos candidatos. No entanto, antes que alcançasse o rei, viu, ao longo da calçada, um jovem belo. Tão belo como nunca havia visto antes. Olhou para ele e num instante percebeu-se enamorada.

Mas, o que fazer se o rei já havia previsto a situação de seu casamento? Sem sair do lugar, ainda atordoada pelo amor que sentira, a jovem princesa fica sabendo que aquele jovem lindo é um dos candidatos. De repente, o susto lhe toma a face e o medo a faz desesperar-se. Sabendo que ninguém voltava vivo das provas proposta pelo pai, a jovem princesa tenta impedir que o moço vá, mas nada o contraria.

O jovem, como todos os outros, tomado pelo amor e pela beleza da princesa, sai em direção ao mato, toma seus apetrechos e vai mata afora. A princesa cai em prantos, se desespera e se tranca no quarto para ali chorar até os últimos dias. Passados muitos dias, a princesa ainda estava no quarto



fechada, as provas já haviam terminado e lá estava o rei, faceiro, majestoso em sua alegria. A princesa permanecia solteira e linda, e os jovens e belos príncipes jamais voltaram para requerer o prêmio. Bravo com a atitude da filha, o rei manda buscá-la no quarto.

Os serviçais cumprem a ordem, mas a princesa, durante o jantar com o pai, não balbucia nenhuma palavra, somente permanece como estivera nos últimos dias, triste, abatida e calada. De repente, o guarda do castelo, num ímpeto, abre a porta e diz:

- Ele voltou

O rei, desesperado com a notícia, bravo, descrente, levanta, solta o guardanapo e grita:

- Ele voltou

A princesa, que até então não dizia uma só palavra, tomada pela paixão, louca de alegria, junta a saia, sai da mesa, corre ao salão e pronuncia, ainda que entre os lábios:

- Ele voltou

Agora, é hora de pedir ao funcionário que está ajudando para voltar e ler todas as frases que você escreveu no quadro. Quando ele começar a ler, as palavras serão todas iguais, porém a entonação que ele dará às pronúncias não serão, de maneira nenhuma, aquelas usadas pelas personagens da nossa história. Você pode ir tentando de várias maneiras ajudar o funcionário a ler exatamente como você contou a história, no entanto, mais uma vez ele não conseguirá com precisão.

A única maneira de executar a mesma leitura e, portanto, realizar a tarefa com sucesso, seria ouvir novamente toda a história, coisa impossível quando o autor dela não está junto a você. Assim, como saber realmente qual é a intenção do autor quando escreve uma frase? Somente obrigando que ele use os sinais de pontuação.

Dessa forma, a criança irá perceber que a pontuação é uma opção do



autor, usada de forma arbitrária por ele, para garantir que, ao ler, todos os leitores tenham exatamente a mesma condição de compreender a sua vontade.

É como se a pontuação fosse a senha que o autor usa para proteger o seu texto, mas, nesse caso, essa senha usada pelo autor é apresentada ao leitor por meio da pontuação. Sendo assim, quando eu leio um texto, só poderei compreender toda a sua dimensão, se o autor colocar, ao longo dele, quais as senhas que eu utilizarei para decifrá-lo, a pontuação.

Tome o cuidado de apresentar as frases corretamente pontuadas para que os alunos possam perceber que o guarda, ao abrir as portas e dizer a frase, quis na verdade fazer uma afirmação e, nesse caso, usa-se **um ponto**.

Ao se levantar da mesma, em dúvida, desacreditando das palavras do guarda, o rei quis fazer uma indagação, uma pergunta, assim **o ponto de interrogação é o correto**.

E, por último, a princesa, quando vê o amado se aproximar, tomada pela saudade, quis expressar um sentimento de alegria pela volta dele, usa-se, para essa situação, **o ponto de exclamação**.

4. Vocabulário

Aqui há um universo imenso a ser desvendado pela criança nesta fase da vida. O vocabulário tem de ser uma preocupação constante na formação da criança. No início, ele toma a forma de pequenas cobranças ao longo de todas as atividades executadas pela criança na escola. Sabemos que é do geral, da execução diária das tarefas, que o professor irá extrair palavras e contextos a serem trabalhados pelas crianças, no entanto há de se ressaltar a importância de direcionar um trabalho de maior peso neste sentido.

Não podemos ignorar que o vocabulário de uma criança pode ficar a cargo somente da televisão ou da informalidade pela qual passam as nossas



relações.

Um exemplo fabuloso deste tipo de comportamento foi contado por uma professora de Educação Infantil. Em uma tarde abarrotada de coisas a realizar, ela deu uma atividade artística para que as crianças realizassem, a fim de ganhar um bom tempo para pôr as coisas em dia na sala de aula. Passados alguns minutos, a professora pôde perceber que uns e outros alunos estavam realizando as tarefas, mas com uma conversa meio alta para a sala de aula. E prontamente, ela se virou para a sala, sem perder a atenção no que estava fazendo e disse:

- Felipe, desligue a vitrola

Em poucos instantes, a sala estava em pleno silêncio. A professora, por um momento, achou que estava tudo resolvido. Não demorou muito e lá veio o Felipe novamente com as conversinhas, e toda a bagunça novamente. Ela não pensou duas vezes e disse outra coisa:

- Felipe, vire o disco?

Novamente o silêncio. Ela pensou novamente a mesma coisa, ou talvez nem tenha pensado nada, afinal, nós professores, às vezes, dizemos coisas no absoluto processo mecânico delas, apenas para cumprir o protocolo. E foi exatamente aí que a coisa pegou. O silêncio que o Felipe fazia era de dúvida.

Um minuto depois, o Felipe se levantou, sem que a professora visse, caminhou em direção a ela, puxou-lhe pela saia e perguntou:

- Professora, o que é vitrola?

A professora pensou e disse: "um aparelho para tocar CD".

Percebendo que a cara do Felipe não era a de um aluno dado por satisfeito com a resposta, a professora o indagou novamente sobre o que ele ainda desejava. O Felipe não sabia o que perguntar, mas a cara de espanto do aluno fez com que a professora em um processo também bastante comum fizesse a explicação monofrequencial "vitrola é um aparelho que se



usa para tocar CD e as pessoas hoje não usam mais, porque hoje há o CD player, e eu falei pra você virar o disco, porque você estava falando a mesma coisa faz horas...”. Sem titubear, o Felipe se voltou para a professora e disse:

- Profi, mas CD só tem um lado.

Este exemplo é interessante porque ele desmonta o professor, sua prática e todo o planejamento do dia. Consertar tudo isto ao mesmo tempo significa refazer por inteiro o planejamento do dia. Primeiro: só para saber a diferença entre CD player e vitrola, é necessário um bom trabalho de pesquisa.

Definir apenas o que é que cada um, pode não proporcionar o alargamento do horizonte conceitual e histórico do verbete. Será importante ir à biblioteca, à Internet, pesquisar os modelos, como eram, o que faziam e como funcionava.

Provavelmente, você irá descobrir que alguém possui uma dessas ainda em casa e que é possível trazê-la para a escola. Segundo: será importante fazer o registro dessa pesquisa, e aí entram as dificuldades ortográficas, os dígrafos, a concordância, a coesão e a coerência textuais. Quer dizer, o trabalho de definição, de contextualização e de conhecimento antecede a produção do texto. O texto será a finalização de uma pesquisa que partiu de uma necessidade.

O trabalho com vocabulário é significativo, à medida que ele pode ir ampliando aquilo que chamamos de palavras. Quanto maior for o contato e o uso delas, maiores serão as possibilidades de sucesso na leitura, na compreensão e na escrita. O universo de palavras pode ser perfeitamente trabalhado com uma prática que apresentaremos mais adiante chamada **lista**.

O trabalho com listas possibilita ao aluno constituir uma quantidade



enorme de referências em relação ao tema gerador. Por exemplo, se o tema gerador da lista é a palavra cozinha, há uma série de palavras que estarão naturalmente ligadas a ela.

Assim quanto maior for a participação dos alunos na construção das listas, maiores serão as oportunidades de o aluno se deparar com palavras que ele não conhece, ou que já tenha ouvido, mas agora vai registrá-la e assim por diante.

Também, é importante lembrar que os objetos e as palavras puxam verbos e outras particularidades do futuro texto. Cada palavra, que representa um substantivo, como é o caso do exemplo da cozinha, trará seguramente a necessidade de um ou mais verbos para que ela se encaixe no contexto chamado aqui de produção textual.

Dessa forma, quando o aluno produz a lista, ele está trazendo também os verbos, que podem ser de várias formas, de vários tempos, de várias grafias e assim sucessivamente. Então, a amplitude se faz. Deixa de existir aquela frase de período simples, com verbos apenas no presente, tão costumeiros nos textos ruins dos alunos ainda nos sistemas ultrapassados de alfabetização e de desenvolvimento textual.

5. Criatividade

A criatividade é também uma questão de estilo. Alunos com maiores experiências, com uma amplitude maior no acesso das mais variadas formas de escrita e de leitura, podem possuir um comportamento mais criativo. No entanto, isso não é condicional.

Há alunos que possuem uma condição muito precária, o que contrariaria a colocação, mas que produzem de maneira muito criativa seus textos e suas soluções para eles.

Podemos entender a criatividade na criança como uma forma de dar cabo à demanda repassada a ela. Quando o professor expõe uma situação, e



essa situação precisa ser resolvida pela criança, e essa solução realmente tiver um objetivo, estaremos diante de um comportamento criativo.

A criatividade não pode ser compreendida, nessa fase, apenas como uma maneira de usar elementos fantasmagóricos, inovadores e coisas do gênero. Claro que também é isso, mas não tão-somente.

É importante lembrar que ainda se trata de um inteirar-se com a letra e com todas as potencialidades dela. Há uma atividade chamada de **Caixa mágica** que pode perfeitamente dar condições de trabalhar com o universo criativo da criança.

6. Adequação

O que chamamos de adequação aqui é um processo que deve permear todos os períodos pelos quais os alunos passam. As adequações são as condições mínimas estabelecidas pelos professores, para seus alunos, no início de cada unidade.

É importante avaliar o desenvolvimento do aluno para se ter uma aproximação do que ele realmente sabe e precisa. Um bom diagnóstico, levando sempre em consideração a individualidade de cada um, pode ser absolutamente pertinente, porque possibilitará ao aluno uma melhor atenção por parte do professor.

Em relação ao texto que se produz, é importante lembrar que o aluno de 4ª série está saindo para um universo um tanto maior. Esse universo, pontuado por novos e vários professores, também se amplia na produção escolar.

O que era cobrado ou trabalhado apenas por um professor regente, agora será trabalhado por uma série de outros professores. Cada um com seu estilo e seu modo de conceber o processo. Esta adaptação levará o aluno a um período talvez de crise, mas pode perfeitamente servir para ampliar e amadurecer aquilo que falamos o tempo todo em relação às



outras possibilidades da leitura e da escrita.

O momento adequado é aquele em que o professor pode avaliar o que realmente não pode ser deixado enquanto condição prévia. Não que todos os alunos deverão saber coisas iguais, muito menos que todos tenham de ser mensurados pelos mesmos processos.

Deve-se ter um comportamento para dar à criança uma condição trivial, elementar, para que o restante do processo possa ser acompanhado por ela.

Além dos aspectos pedagógicos que embasa a nossa fala, há ainda de considerar os direitos legais, legitimados pela sociedade: a criança, que é fruto de uma série de ausências, sejam elas familiares, sociais, estruturais e muitas outras, têm o direito à educação de qualidade.

Exercício:

1. Quais as competências a serem desenvolvidas nas séries iniciais?
2. Como se dá esse processo?



UNIDADE IV:

A APLICABILIDADE DO TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS

O Trabalho de Produção de Textos a Partir dos Conceitos de Gêneros

Todos nós sabemos que o exercício pleno da cidadania passa necessariamente pela garantia de acesso. O acesso é entendido aqui como uma condição de absorção da ferramenta que dará condições de a criança perceber, usar, interferir, propor e modificar as coisas à sua volta.

Quanto maior for o acesso da criança aos diversos tipos de textos e quanto mais cedo ela puder desenvolver as habilidades primárias para tal, maiores serão as possibilidades reais dela conquistar os horizontes possíveis por meio da escrita.

Esses horizontes vão desde a inserção social em grupos intelectualmente constituídos até grupos constituídos por níveis sociais maiores ou melhores.

A escrita possibilita a mobilidade dentro das mais diversas camadas sociais. O trabalho aqui apresentado será para oferecer uma possibilidade que não é nova, porém pouca difundida. Talvez pela amplitude dela, talvez pelo medo de abandonar o que já é convencional ou talvez ainda por não perceber o quanto suas práticas significam em termos de autonomia, construção de cidadania e desenvolvimento da coletividade.

São projetos de atuação em salas de aula. São propostas a custo zero, uma vez que o trabalho com gêneros do discurso não necessita basicamente de recursos financeiros profundos.

A única condição é ter mais objetivos voltado para condição da aprendizagem legítima: a amplitude dos conhecimentos.

Sabemos que para ler e escrever não basta a aquisição do código escrito. Um texto oral ou escrito é bem mais do que um somatório de letras, palavras ou frases, é uma importante estratégia de atuação do indivíduo perante o meio de inserção social dele.

A escrita pode ora funcionar como uma arma letal, ora como um meio de fluxo, de trânsito, de ascensão, de acesso, de negação, de conquista ou tantos outros ainda. Só o escrito é que poderá quantificar, a seu modo, a importância dessa competência. O registro e o pleno domínio daquilo que se pensa ou que se quer são uma das premissas da democracia e da liberdade.

Não existe um tipo de texto que trabalhe com a compreensão e a produção de todos os outros tipos juntos. Dessa maneira, acreditamos que é pertinente desenvolver na escola os mais variados tipos desses textos para que o escritor possa reconstruí-los à sua vontade. Se, por um lado, sabemos que um tipo de texto não consegue agregar os vários outros formatos, sabemos que, às vezes, eles podem conter uma quantidade muito boa de vários.

É o escritor, depois de abastecido de múltiplos recursos, quem pode definir isso. Talvez, um pouco de estilo misturado com um pouco de técnica, juntado a um certo tempero próprio do autor, darão as condições finais do escritor. O papel da escola, no entanto, é garantir que esses temperos prévios ou triviais sejam conhecidos pelo aluno.

Os apontamentos que apresentaremos são baseados em um trabalho que procura fornecer e desenvolver essas dimensões. Dedicamos práticas ao estudo do texto como unidade global, postulando novos conceitos que pretendem construir as relações entre diferentes textos, ou ainda a relação entre os textos e seus usuários.

Assim, conceitos e noções, como coerência, coesão, superestrutura, intertextualidade, intencionalidade, contexto, legibilidade, processamento e muitos outros, foram formulados ou reformulados com a intenção de deixar clara a proposta de trabalho, sem esquecer de deixar os espaços necessários às

adaptações do professor.

Tomemos o conceito de superestrutura textual, por exemplo. Vários autores (Van Dijk e Labov, entre outros) consideram que uma narrativa padrão pode ser descrita estruturalmente como um tipo de texto que apresenta, grosso modo, um cenário de orientação que inclui a descrição das personagens, do lugar e a determinação do tempo, além da situação inicial que introduzirá o problema ou o conflito: uma ou mais complicações ou conflitos; uma ou mais resoluções; e finalmente, um desfecho que pode ou não conter uma avaliação ou uma moral da história. (BARBOSA, 2001)

Essas definições são importantes, porém não rígidas ou únicas. É importante que o professor consiga distinguir entre as coisas que deve desenvolver, as coisas que pode deixar rolar e as coisas que devem ser avaliadas e reformuladas.

A narrativa, a exposição e tantas outras práticas ligadas ao trabalho a partir do gênero do discurso possuem justamente esta dimensão: possibilitar que os alunos tenham um primeiro acesso para que depois, sozinhos ou acompanhados, possam reconstruir suas experiências.

Os gêneros são formas de interação entre os sujeitos falantes de uma mesma língua ou utilizadores de um mesmo código de linguagem e, como tal, precisam ser compreendidos, desenvolvidos, definidos e dado a conhecer em detalhe.

Mais do que isso, esse conceito incorpora elementos de caráter social e histórico, pois considera a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, qual a condição social dos interlocutores, seu posicionamento ideológico etc.) e a forma de dizer, que não é inventada.

A adoção de gêneros como objeto de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa é uma das importantes saídas que o professor e o aluno têm para

deixar para trás o quadro triste, em relação à escrita e à leitura, que possuímos no Brasil.

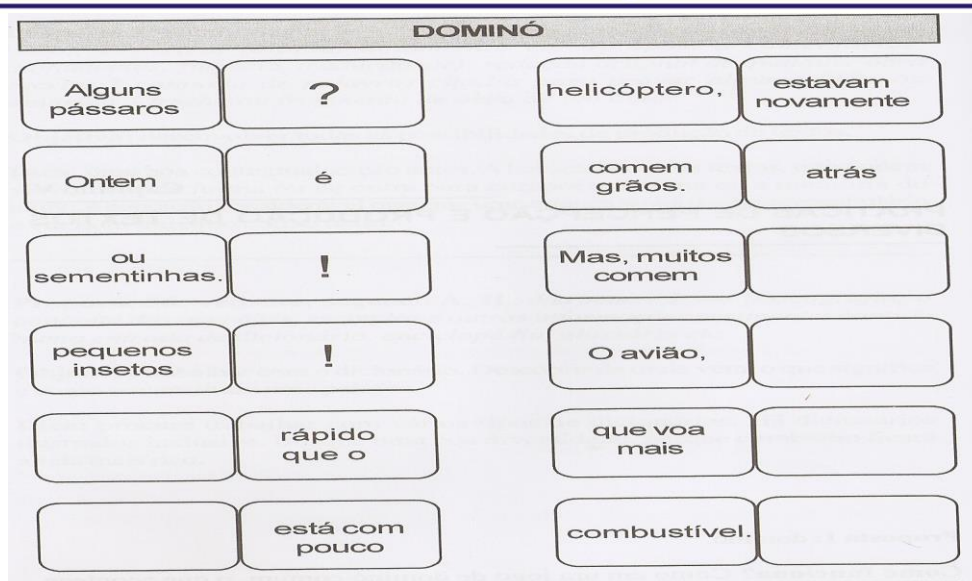
Quanto maiores forem as possibilidades e as ferramentas apresentadas aos alunos, maiores serão as condições de sucesso na tessitura. A utilização vem surgindo como uma ferramenta pertinente à escola brasileira em transformação.

PRÁTICAS DE PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS DIVERSOS

Proposta 1: Dominó

Como funciona? Como em um jogo de dominó comum, o que acontece neste jogo é que as frases vão se constituindo, à medida que o jogo vai desenvolvendo.

O jogador, um ou dois, precisa ir dando sentido às frases e, portanto, à completude do texto. Todos os períodos possuem possibilidades de encontros, no entanto só uma pedra do dominó pode dar o sentido para compor o texto final. Os tempos verbais e as preposições também fazem parte da concordância das pedras. Termina o jogo quem completar uma narrativa ou finalizar a narrativa iniciada.



Proposta 2: encontre a narrativa

Como funciona? Monte uma narrativa a partir dos períodos apresentados nos quadrados. Se preferir, poderá produzir pequenas fichas com os mesmo períodos, misturá-las em uma mesa e começar a trabalhar, como se fosse um jogo.

ENCONTRE A NARRATIVA					
No domingo passado	ficava me olhando	às vezes	quando eu estava indo à casa do Renato	quero ver televisão	só com meu
Encontrei uma luva de couro	melhor amigo	fiquei pensando de quem poderia ser	minha casa está	tudo na mesma	
Maneira de antes	aquela luva. Sei o os meus	saber o que é	amigos do colégio já haviam	vim e já	Parado por ali,
Afinal tínhamos combinado de ir à	estou querendo	casado Renato para confeccionar maquete	parte da cadeira	da Feira de Ciência	o quê?
Pelo tamanho da luva desconfiei	subir e	que ela era o Guilherme, mas como eu não	ver com	tinha certeza de resolver	amigos me desculpem
Guardá-la na minha mochila	ontem estive	ao chegar na casa do Renato fui logo	da mesma cor	pergunta do de quem era aquela luva	a gente às vezes
Porém aí começou o problema	quer um dia	Não era de ninguém	então	era do tamanho	a cor ninguém gostava

Proposta 3: encaixe e desencaixe

Como funciona? Há peças prontas e peças que o aluno poderá construir. No entanto, o objetivo é produzir um texto, qualquer que seja ele, narrativo ou não, usando um conjunto de peças. Deve-se cuidar para que o aluno tenha apenas uma possibilidade de interferência na construção do texto, que é o retângulo que aparece em branco. Caso ele termine a construção e perceba que falta um certo sentido, o retângulo poderá ser usado em apenas um dos momentos. Não é permitido usar dois ou mais retângulos quando a atividade é feita individualmente. Agora, se a atividade for feita em grupos,

será possível utilizar três ou quatro retângulos, ou coringas. Assim, a produção textual tornará possível de igual forma.

ENCAIXE E DESENCAIXE ¹⁵		
	na festa do tio e da tia	disse: "um passarinho para a frente, faz favor!"
	dentro de um ônibus lotado	disse: "agora vai ou racha!"
	antes de lá e depois de cá	disse: "há três tigres tristes"
	numa estradinha de terra em Minas Gerais	disse: "tem louco pra tudo nesse mundo".
	no Rio Amazonas	disse: "dá para abaixar só um pouquinho?"
	na cadeira do dentista	disse: "dá pra ir a pé ou tem de ir de carro?"

	No Deserto do Saara	disse: "esse mundo está perdido."
	bem vivo no Mar Morto	disse: "onde fica o banheiro?"
		disse: "rir é o melhor remédio"
trocando as fraldas do sobrinho	e no final todos viveram felizes para sempre.	todos disseram: "você é quem sabe, meu caro amigo!"
comprando uma bicicleta.	e no final tudo acabou 5 x 0.	todos disseram: "seis vezes seis não é sessenta e seis!"
chorando assistindo à novela na TV	e no final ficou uma semana de castigo, sem TV nem sobremesa.	todos disseram: "obrigado, volte sempre."
carregando uma geladeira nas costas	e no final fez uma festa que durou três dias e três noites.	todos disseram: "você é grande mas não é dois!"
tomando banho de canequinha	e no final ele ficou com aquela que ele amava.	todos disseram: "amanhã tem mais, amiguinho."

contando uma piada muito sem graça	e no final fizeram uma estátua para ele no meio da praça.	todos disseram: "o senhor é quem manda!"
aprendendo a fazer um nó na gravata	e no final ainda deu tempo de jantar na casa de sua tia.	todos disseram: "embrulhe para viagem!"
contando as moedinhas do bolso	e no final viu neve pela primeira vez na sua vida.	todos disseram: "aparece lá em casa um dia desses."
vendendo almoço para poder jantar	e no final gravou um CD e ficou muito rico e famoso.	todos disseram: "tá com pressa, passa por cima!"
_____	_____	_____

Proposta 4: diálogo

Como funciona? A mesma coisa que uma conversa telefônica: um fala e o outro responde. Em seguida, registra-se o texto e procede à retextualização, já apresentada na página 19.

DIÁLOGO	
Falante 1:	
Falante 2:	
Falante 3:	
Falante 1:	
Falante 3:	
Falante 1:	
Falante 2:	
Falante 3:	
Falante 1:	

Proposta 5: redefinindo utilidades

Como funciona? O aluno propõe uma questão com um material concreto existente em sala de aula. Esses materiais podem ser trazidos ou juntados pelo professor e pelos alunos. É dando um sentido de reutilização que se desenvolve a atividade. Buscam-se a criatividade e a rapidez no raciocínio lógico, além de produzir textos com outras características.

REDEFININDO UTILIDADES	
Ponta de caneta esferográfica.	
Caixinha de fósforo vazia.	
Uma garrafa PET.	
Tampinha de tubo de pasta de dente.	
Papel amassado.	
Embalagem de ovos vazia.	

Proposta 6: conversa ao telefone

Como funciona? Com dois telefones em sala, o professor pode simular uma ligação entre dois alunos. Eles precisam conversar sobre algo qualquer, de preferência um assunto do dia-a-dia de todos. Assim que terminar a conversa, inicia o registro dela. A atividade faz com que a criança perceba as diferenças entre falar e escrever e, principalmente, a necessidade de pontuação para marcar as pausas, as perguntas e as outras colocações. Além disso, as onomatopeias podem surgir diante da necessidade de registrar o riso,

o barulho e outros.

CONVERSA AO TELEFONE	
Aluno 1:	
Aluno 2 :	
Aluno 1:	
Aluno 2 :	
Aluno 1:	
Aluno 2 :	
Aluno 1:	
Aluno 2 :	

Proposta 7: álbum de sementes

Como funciona? Os álbuns podem ser de uma porção de coisas. O de sementes baseia-se na atividade primeira de colher uma porção de sementes de todas as espécies. Depois disso, o professor parte para um trabalho de seleção com os alunos: cor, tamanho, forma, peso etc.

Mais tarde, vem o trabalho de registro: a que planta pertence a semente? Qual é o tamanho da planta adulta? Onde vive a planta? De que família a planta faz parte? Outras, alusivas ao tema.

ÁLBUM DE SEMENTES

A que planta pertence a semente?

Qual é o tamanho da planta adulta?

Onde vive a planta?

De que família a planta faz parte?

Quantas sementes possui uma fruta?

PENSANDO NO TRABALHO COM LEITURA NA ESCOLA

O Conceito de Leitura na Sociedade Moderna

Muito tem se falado a respeito do que é leitura hoje. De todos os lados surgem experiências, e porque não dizer afirmações vagas e, por vezes, apocalípticas a respeito do verdadeiro papel da leitura. Tudo o que nós, educadores, ou não, sabemos a respeito de leitura nos dá uma única certeza: ler, no sentido literal da palavra, tornou-se um processo tão amplo que é quase impossível decifrá-lo.

Tudo agora é leitura: ler imagens, ler pensamentos, ler gestos, ler movimentos, ler sons, ler vozes, ler... Ao definirmos tudo, ou quase tudo, como um processo de leitura, precisamos antes de qualquer coisa definir se a preparação para tal e o processo de ler de tudo um pouco e de maneira satisfatória efetivamente acontecem no âmbito escolar.

Se a escola tem passado nos últimos tempos pelas maiores indagações a respeito do seu verdadeiro papel; se a escola, como muitos afirmam hoje categoricamente, não desenvolve o verdadeiro papel da educação; se a escola necessita de ajustes e, em muitos casos, de novas competências para ensinar, por que então dizer ou acreditar que nós, enquanto educadores, estamos capacitando nossos alunos para essa amplitude do papel da leitura hoje.

Uma das experiências que mais nos choca é o fato de que o universo da leitura tem, por vezes, sido tratado como algo imaculado ou inóculo.

Alguns dos importantes pensadores da leitura ainda consideram que a leitura deve ocupar um lugar no “Olimpo das ciências”, lugar esse onde só existe o sonho, o devaneio, a viagem, a emoção epidérmica, o prazer.

Enquanto isto, uma porção de educadores em salas de aulas pelo mundo afora tenta compreender onde é que está uma boa experiência para ser observada. Afinal, levando em consideração salas de aula com 30 ou mais alunos, quase sempre sem orientações prévias, quase sempre sem contatos maiores com os diversos tipos de leituras, torna-se quase um milagre educacional ler em páginas de revistas que este tipo de realidade educacional ocorre por aí.

Creio que é um momento fértil para que possamos desmascarar tantas ideias errôneas a respeito de leitura e escrita na realidade brasileira.

Não será possível nunca melhorar coisa alguma, se partirmos do princípio de que tudo poderá ser lindo, instigante, etéreo e se não levarmos em consideração a realidade que nós possuímos. Seria amadoresco afirmar que estamos muito bem, como acontece com educadores de competências duvidosas que, com suas afirmações pouco justificáveis, apresentam, em seus livros ou aulas, colocações de digestão rápida e pouco consistentes.

O que ocorre na realidade brasileira a respeito de leitura e escrita é um processo tão sério e tão alarmante que poucos se dão ao trabalho de tentar compreendê-lo.

Quaisquer que sejam os programas de avaliação a respeito de leitura e escrita, logo, são atacados os que querem sempre apontar algo contrário ao processo de avaliação.

Avaliar requer uma porção de competências para que possamos partir de um parâmetro e buscar os outros: quando se avalia, é necessário ter um parâmetro do ideal para que possamos buscar aqueles que fogem deste parâmetro, aqueles que atendem e aqueles que excedem. Portanto, avaliar sem parâmetros é coisa de quem quer fazer muito barulho sem ter nada a oferecer.

É necessário o diálogo. É necessária a reflexão. É necessário pensar. No entanto, mais necessária que tudo isso é a ação. Ação que possa ser executada por qualquer um, em qualquer localidade do país, dando dimensão

e identificação necessárias à aplicação da experiência.

A partir de uma experiência, é possível saber quais ferramentas funcionam, quais ferramentas não funcionam, quais os tipos de práticas são importantes e quais os tipos de práticas naquele momento que não dão certo.

Será possível, também, a partir de uma experiência, prever quais as ferramentas ou as práticas que não são adequadas agora, mas que poderão ser ou se tornar adequadas em um outro momento. Nunca haverá uma prática totalmente errada ou inadequada à sala de aula eternamente. Uma prática pode e seguramente terá momentos mais ou menos propícios.

É claro que estamos excetuando as práticas esdrúxulas, pois estas nunca terão seu espaço. No entanto, uma medida em sala de aula pode se tornar algo absolutamente aplicável e aceitável, dependendo do contexto, da realidade, dos recursos e das diversas situações que podem interferir no processo.

Negar estas práticas dizendo que não se usa, que isso é ultrapassado, que isso é coisa de antigamente, ou que hoje não se ensina mais assim, pode, por vezes, ser mais um daqueles discursos baratos de quem nunca esteve na regência de uma sala de aula.

As experiências com leituras que estamos aqui tentando trazer serão aquelas possíveis de serem desenvolvidas na sala de aula, que é o lugar ou o espaço onde costumeiramente ocorre o processo educativo, não necessariamente o único, mas onde o processo educação-leitura plasma-se em técnicas que possam garantir a sobrevivência do professor em sala de aula e a sobrevivência do aluno no mundo agora.

O LETRAMENTO - Primeira Base Para o Desenvolvimento das Leituras

Uma reflexão inicial que é muito importante agora é, sem dúvida, a ideia de letramento. Sem isso, será impossível compreender o que é essa tal leitura múltipla ou transdisciplinar, tão necessária hoje no âmbito da escola e tão difícil de ser percebida por nós, educadores, na realidade de nossas salas

de aulas.

Vida é o que temos de levar para a sala de aula. Vida é um processo: complexo, multifacetado, mutável, disforme, e, portanto, perfeitamente saudável de se falar ou se trabalhar a partir dela. É importante dizer isso, porque quem vive sabe das demandas, das dificuldades, das possibilidades de uma realidade ou da falta de possibilidades para ela.

Não é criando um espaço de ilusões ilimitadas que iremos motivar ou tornar alunos e educadores apaixonados pela leitura. Criando espaços de verdade, de possibilidades, de relações, de dúvidas, de certezas, de sensações reais, e se estas sensações nos levar a horizontes mais ou menos longínquos, eis a verdade de tudo.

O sonho, a viagem, o despertar do imaginário, discurso comum daqueles que querem dar à leitura um tom mais emocional, são definitivamente subjetivos e, como tal, impossíveis de serem apreendidos e, até mesmo, compreendidos por todos pelo simples fato de serem esses diferentes de leitor para leitor.

É nas diferenças, com seus elementos absolutamente distintos uns dos outros, que cada leitor dará o tom, o ritmo e a melodia à sua orquestração final de elementos. Seria uma tentativa vã, e por vezes imatura, tentar cercar esses processos de compreensões quase sempre impossíveis.

O cérebro, com suas conexões, suas experiências e suas possibilidades, é um universo tão complexo que inúmeras tentativas se voltam para ele, no início do século XXI. Muito se sabe sobre estas diferenças e essas possibilidades todas. A ciência já caminhou muito. No entanto, quanto mais se sabe sobre o cérebro, mais se questiona o quanto ainda será necessário para poder compreendê-lo.

Não faltam teóricos que ignoram questões fundamentais do desenvolvimento cerebral, portanto ignoram a base de todo o processo da interpretação no que diz respeito às múltiplas linguagens e à

transdisciplinaridade.

É pouco provável que nós, educadores, consigamos resolver ou melhorar consideravelmente os problemas no que diz respeito à leitura e à escrita sem levarmos em consideração a ciência da leitura.

Há uma quantidade já considerável de conhecimentos tecnocientíficos para ser usada na compreensão e na estruturação de trabalhos com linguagens. Esses conhecimentos são trabalhados por profissionais preocupados com a melhoria dos quadros apresentados em termos de educação no Brasil afora.

Muitos desses conhecimentos se encontram, por vezes, na forma não dialogável com aquilo que nós acreditamos ser um encaminhamento para o processo escolar do desenvolvimento da leitura e da escrita. A compreensão desses aspectos deverá ser dada de forma gradativa e constante. Sempre é mais difícil absorver uma questão pelo grande demais.

O todo é sempre a parte mais importante nesta questão, porém, para compreendê-lo, temos de absorver paulatinamente cada uma das pequenas partes que compõe este mosaico que agora tentamos montar. A noção de todo pela parte é um bom exercício para iniciar um trabalho como este.

Em educação, não existem milagres nem soluções fáceis. Existem trabalhos, estudos, pesquisas, propostas, tempo, avaliações e projetos.

O conceito de letramento vem logo ao encontro de nossas crenças maiores a respeito de leitura e escrita. Como letramento é um processo mais amplo, porque engloba todos os saberes do homem e esses não necessariamente os de leitura e escrita, teremos algo interessante para pensar desde o início.

O tamanho de nossa atuação e a grandeza de nosso trabalho, como educadores, está no fato de realizar o possível, deixando sempre a ideia do passageiro. Estamos somente trabalhando com o que é possível neste momento da história e da vida.

Nossos conhecimentos podem se tornar passageiros ou ultrapassado

mais rápido do que nós previmos. A ciência hoje dá condições de atualizarmos semanalmente nossa atuação, muito embora esta agilidade esteja bem longe de chegar à sala de aula em termos de recursos ou práticas.

Somos rápidos para construir alguns conhecimentos, em acessá-los ou adquiri-los, mas, daí, até reinceri-los em nossas práticas diárias, bom tempo irá percorrer.

As várias realidades educacionais brasileiras compõem um cenário multifacetado sem igual e, qualquer que seja a experiência ou proposta educacional, ela precisa ser rigorosamente observada, a fim de garantir o mínimo de sucesso necessário ao desenvolvimento de futuros projetos e/ou investimentos, sejam eles financeiros ou pedagógicos.

Da Decodificação à desconstrução – os porquês da leitura

...quando lemos o mundo organizado se desorganiza, o mundo caótico ganha sentido, o fantástico é experimentado, a história ganha condições de maravilhoso e o maravilhoso de verdade. Aqui o mundo se explica.

Eliana Yunes

Que a leitura é fonte de novas ideias, que ela pressupõe possibilidades de entrar em contato com outros universos, que ela amplia o universo do leitor, parece algo aceito por todos.

Por esse motivo, o livro já foi e, em muitos casos, ainda continua sendo proibido ou queimado. No século XV, bibliotecas inteiras foram destruídas.

No Brasil do século XX, durante a ditadura militar, o mesmo fato se repete - o livro é um perigo, uma arma contra a dominação.

Hoje, é impossível pensar nas implicações da leitura na vida dos seres humanos dissociando-a do sujeito que a faz existir. Ler é um desafio tão grande que a exigência para tal se faz não somente para decodificar palavras,

mas, acima de tudo, interagir-se com elas.

Ler é criar uma trama própria de relações, relações essas que vão se diferindo de indivíduo para indivíduo, à medida que esses vão percebendo possibilidades, preenchendo lacunas, tomando partido, interagindo, desafiando e dando outros tantos significados.

Nessa perspectiva, Eliana Yunes leva em consideração alguns componentes na formação do leitor; um deles é a memória que, provocada ou ativada no momento da leitura, traz à tona lembranças, conhecimentos e imagens já aprendidas.

O passo seguinte é a intersubjetividade por meio da qual o leitor, ao se deparar com o objeto, dirige um olhar que, ao mesmo tempo, abarca o texto e mantém um foco sobre si mesmo.

O ato da leitura satisfaz desejos ou (re) cria outros, e a fruição, esse sentimento que de certa forma alonga o prazer advindo daí, não se acaba com o término da leitura.

Platão em *“O homem: ser de desejo”* diz que a razão é importante por fornecer ao homem os meios para compreender a realidade, solucionar problemas, projetar ações e reavaliar o que foi feito, mas ele acrescenta também que o impulso, a energia e a vibração vêm do desejo. É o desejo, segundo Platão, que põe o homem em movimento.

O desejo, no caso da leitura, é bastante verdadeiro, mas ele pode assumir outras faces, ou ainda simplesmente caracterizar o afeto, a ausência ou tão simplesmente opor-se ao apático, ao que não tem vida, ao que não oferece vidas.

Se tais fatos forem verdadeiros, uma pergunta nos inquieta: Então, por que os alunos não gostam de ler? Há inúmeros estudos apontando as infinitas dificuldades que os professores, de todos os níveis educacionais, enfrentam nesse sentido.

As conclusões não variam muito: alunos desmotivados, pouco ou quase

nenhum material nas bibliotecas escolares, difícil acesso às várias literaturas e assim por diante. Mas o fato que mais tem chocado os educadores é a não compreensão dos alunos para aquilo que leem. Os indivíduos leem, ou seja, decodificam as palavras, mas não sabem o que fazer com elas e para elas.

Não há interferências, não há fruição, não há prazer, não há interpretação e, portanto, não há leitura, uma vez que essa pressupõe uma gama de coisas como essas apontadas.

Recentemente, uma pesquisa mostrou que o Brasil foi o último colocado no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), prova que mensurou o desempenho de estudantes com 15 anos nas redes pública e particular de ensino de 32 países.

Os alunos brasileiros também ficaram na última colocação no ranking que levou em consideração fatores socioeconômicos e no que considerou apenas os estudantes com mais escolaridade.

Essa prova foi coordenada pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), em 28 países desenvolvidos e mais quatro emergentes - Brasil, México, Letônia e Rússia.

O Brasil (nota 396) ficou atrás do México (nota 422). Mesmo com a má colocação do Brasil, o Ministério da Educação considerou o resultado "melhor do que o esperado".

O Pisa avaliou o desempenho dos alunos nas áreas de matemática, leitura e ciências. A leitura foi a mais enfatizada na prova realizada por cerca de 5.000 brasileiros, dos Ensinos Fundamental e Médio. A zona rural foi excluída da pesquisa.

Outros fatores apontados pelo MEC que contribuíram para essa colocação podem estar ligados a erros em algumas questões por imprecisões na tradução.

Além disso, foram apontadas dificuldades para interpretar gráficos e para fazer uma avaliação crítica dos textos. O que também pode demonstrar

outros problemas mais sérios em relação à leitura nas escolas brasileiras: ler é somente decodificar sinais gráficos? E o que fazer com as imagens, os sons, os gráficos e todos os outros elementos que se confluem para a estruturação do texto?

Além disso, dificuldades na tradução apresentam ou, tão-somente, elucidam outros fatores nevrálgicos da nossa escola - os alunos têm inglês no currículo desde a escola fundamental no ensino público, e desde a educação infantil, no particular, então, onde está o problema?

Para definir o quadro dessa avaliação, vimos que, dos cinco níveis possíveis de classificação da média geral, os brasileiros foram os únicos a ficar no nível 1. (Isso mesmo, nível **um**)

Isso significa que os alunos souberam localizar informações explícitas em textos da prova de leitura, no entanto não foram capazes de inferir nada sobre elas. A realidade nacional muda quando são analisados apenas os alunos mais ricos.

Entre os adolescentes brasileiros com nível socioeconômico e cultural alto, 58% ficaram nos níveis 3, 4 e 5.

O Brasil também acumula a última colocação na pontuação atingida por alunos que tinham ao menos nove anos de estudo - escolaridade mais alta na faixa etária e nos países.

"A escola, tanto de rico quanto de pobre, não está ensinando seus alunos a ler um texto escrito e a tirar dele as conclusões e reflexões logicamente permitidas", escreveu Cláudio de Moura Castro, economista especializado em educação, na análise encomendada pelo Ministério da Educação.

Certamente, não podemos ter essa pesquisa como o único critério para traçarmos o perfil do aluno-leitor brasileiro, mas seguramente ela vem corroborar com muitos apontamentos já apresentados em estudos anteriores.

Nesta direção, têm caminhado os estudos a respeito da leitura, e alguns

teóricos mais abalizados não poupam tentativas de discernir e estabelecer o papel do leitor no processo de atribuição de sentido.

Wolfgang Iser completa: o leitor, preenchendo lacunas ativamente, atualizando o que o texto deixa determinado, tentando construir uma unidade e modificando a construção está exercendo sua função mais essencial.

Do mesmo modo, Stanley Fish estabelece o sentido de sua obra crítica: "examinar como o destinatário dá à obra um sentido, entendido como aquilo que o leitor elabora enquanto está lendo, um evento, um processo que ocorre durante a leitura, subordinando às operações mentais que faz o leitor".

É possível ratificar, a partir dessas afirmações, que a leitura é uma atividade de construção ou (re) construção, e não tão-somente o exercício adestrado de uma técnica adquirida na vida, e executada mecanicamente.

Se quisermos, de forma científica, quantificarmos a importância da leitura para o homem, é necessário, antes de mais nada, entendermos por quais caminhos percorre este processo.

A leitura é, via de regra, um instrumento detido exclusivamente pelos adultos e que, por questões naturais, é almejada pelas crianças. Ao se apossar da leitura, a criança amplia suas possibilidades de convivência com o outro e, também, sua capacidade de absorção do mundo que a cerca.

Sendo esta uma arma de extrema valiosidade, porque determina as raias pelas quais passam todas as relações dos seres humanos, ela se torna o ponto de chegada para aqueles que não a detêm e que a todo custo querem-na; e uma nova plataforma para aqueles que, após se apossarem dela, se lançam a voos mais rasantes. Entre o desejo daquilo que se pode ter e as possibilidades mediante aquilo que efetivamente se tem, é que fica a criança.

Se ler é um processo desafiador, porque exige do leitor mais do que apenas decodificação de signos, somente a necessidade, seja qual for ela, será capaz de garantir a adesão do sujeito a esse mundo. O problema é que muitas pessoas leem sem terem aparentemente nenhuma necessidade daquilo: o que

explica um sujeito ler algo absolutamente fora do contexto em que ele está inserido.

É neste instante que se instaura ou se materializa o verdadeiro sentido da palavra estudar. Afinal, é estudando que vamos adquirir os principais símbolos e códigos para esta conquista, embora nos enganamos quando pensamos que estes bastam.

Cabe, neste momento, à escola, e porque não dirigir diretamente ao professor, transitar com o aluno pelos variados caminhos até que ele, conduzido, possa gozar a tão almejada conquista.

Sabemos que o aluno que consegue chegar até a instituição Escola já está tendo uma grande vitória sobre aqueles milhares que jamais passarão por dentro dela. Chegando até a escola, a criança não terá grandes dificuldades para se apossar destes símbolos, pois o cerne da problemática da leitura não se caracteriza aí, mas a partir daí.

Uma vez adquirida pela criança a linguagem gráfica, objeto de desejo tão sonhado e agora dominado por ela, precisará encontrar a sua utilidade: parece óbvio que as conquistas almejadas pelo homem terão de lhe servir para algum fim, no entanto, neste momento, a Escola e, por consequência, o professor se perdem no encaminhamento das utilidades que deveriam dar à leitura.

A partir de então, o que vemos é uma sucessão de pretextos ou de disfarces lançados naquela que deveria fazer parte intrínseca da vida daqueles que agora, emancipados legais, poderiam percorrer. Dão-lhe uma roupa com cara de fantasia e, ainda, incumbe-a de desempenhar um outro papel: eis a farsa.

A conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para que a criança possa se lançar rumo à assimilação dos valores inerentes a cada sociedade e, assim, aceitando-os ou questionando-os, ela vai construindo, a seu modo, a forma pela qual deverá enxergá-lo.

Na passagem por este processo, novas contradições se emergem, seja porque ela vai deparar com culturas e modos diferentes; seja porque ela vai percebendo que a totalidade dos símbolos, que outrora recebera da sociedade constituída, não dá conta de esclarecer, ou de entender as situações, os fatos e as facetas do mundo que verdadeiramente a cerca.

Com isto, ela vai perceber que o que conquistara não se trata exatamente daquilo que ela imaginava: eis a verdade. Então, a Escola passa a ser tida como vilã da história; vilã não porque deixou de fazê-la possuidora de tais símbolos, mas porque negligenciou no momento de mostrar o que fazer com eles.

Apreender a leitura é somar regras a tal ponto de não ser possível perceber de onde elas vieram ou como elas se deram; apreender a leitura é acumular erros e acertos a tal ponto de não distinguir o ponto mais primitivo de suas experiências. Apreender a leitura não é descobrir se isto ou aquilo está ajudando, mas é conseguir, por meio disso ou daquilo, satisfazer suas inquietações e criar outras tantas.

O processo que estamos abordando deverá ter claro que carrega consigo dois grandes movimentos: o primeiro é o fato de ele provocar nos indivíduos ações múltiplas e desconhecidas, ações estas, que vão desde a emancipação dele até a sua afirmação autônoma perante o meio em que está inserido. E a segunda é o fato de ela propiciar o exercício de dominação, quando manipulada de forma subversiva pelo adulto ou pelo grupo social, visando à permanência do domínio: eis a utilização.

É o bem e o mal convivendo sob o mesmo teto. Começa aqui uma outra indagação: adquirida a destreza para a leitura, o que fazer? Agora temos uma questão não de conhecimento, mas de encaminhamento da ação.

É óbvio que a leitura se faz sob inúmeras formas: as leituras visuais, as auditivas, as olfativas, as sensoriais, as emotivas, as degustativas e mais uma porção delas. Sendo assim, o indivíduo quando lê, não está apenas usando

aqueles símbolos que outrora foram outorgados pela Escola. Ela os usa também, mas transcende essa utilização para as outras vias as quais darão conta da quase totalidade das coisas.

Acredito que um dos pecados cometidos pelo mau leitor seja exatamente este: querer compreender a totalidade das coisas, usando apenas parte dos recursos disponíveis. Sendo a Escola a responsável por ele, não saber fazer uso daquilo que agora possui, é ele também co-responsável por isto, uma vez que diante da descoberta do processo inicial não se deixou levar por ele, preferiu cair na mesmice que leva a maioria dos indivíduos a pensar em apenas um prisma.

Não podemos de forma alguma deixar recair a culpa única e exclusivamente sobre a Escola. Já que estamos caçando os culpados, há de considerarmos a culpabilidade da família e do próprio indivíduo aqui também. Vemos, e isso não é tão raro, os indivíduos que, sozinhos, descobriram a trama da qual faziam parte e, desconfortáveis no papel da mocinha à espera de mais um príncipe da família dos encantados, rebelaram-se e, de uma forma nada mágica, deram a volta no jogo.

Indivíduos que, muitas vezes, sozinhos, buscaram outras formas de aprender e utilizar a leitura. Sozinhos, foram os responsáveis por todo o processo de (re) formação para a leitura: eis a exceção.

Embora o modelo cartilhesco ande um tanto desgastado, a família pode desempenhar um papel decisivo para calçar o indivíduo com subsídios necessários para o seu desenvolvimento, afinal ninguém lê o nada.

As pessoas leem livros, revistas, enciclopédias, jornais, folhetins e um monte de outras coisas, e isso tudo custa dinheiro, dinheiro que certamente falta a uma gama muito grande de pessoas da sociedade. Dinheiro que tantas outras vezes é possuído pelas famílias, mas que não é empregado na compra de leituras, porque os responsáveis não conseguem ver aplicabilidade imediata neste tipo de consumo. É um consumo para o qual poucos ou

ninguém faz orçamento ou previsão de gastos.

Podemos ainda lembrar do papel do Estado nessa tarefa. Seria possível construir boas bibliotecas nos municípios, porém, mais que isso, porque afinal somente isso não garante o trabalho: uma biblioteca precisa de projetos que possam despertar o leitor que há nas diversas camadas de nossa sociedade e com diferentes características. O acesso para chegar até elas, de ônibus, de carro ou a pé também deve ser previsto. Há localidades em que o valor do ônibus e a distância da biblioteca pública da periferia é o fator primeiro da exclusão de leitores.

Falar em processo de formação para a leitura sem deixar de considerar que o Brasil possui condições de vida extremamente díspares nos mais abrangentes aspectos é o mesmo que querer atravessar o deserto sem levar em conta a temperatura que ocorre por lá.

Não é difícil nos comovermos pelas divulgações do governo no que diz respeito ao volume de livros produzidos no Brasil. Realmente, é um número estrondoso, porém, se considerarmos que ele é composto em boa parte por paradidáticos ou por qualidade duvidosa, o que resta é muito pouco para ser absorvido pelo povo.

Sobre os livros de qualidade duvidosa, é preciso um outro artigo só para questioná-los, embora adianto que todo mundo sabe o que é um livro ruim e quais são eles. Sobra então uma migalha de livros bons para dar conta de uma população de milhões de pessoas, muitas das quais ainda sem a primeira condição (a alfabetização) para absorver esses poucos existentes. Estamos somente considerando que o volume efetivamente disponível ao leitor é pequeno e de difícil acesso.

Quanto aos paradidáticos, além de também insuficientes ao número de alunos efetivamente matriculados nas escolas, nunca chegarão às mãos dos que vivem nas terras mais distantes do país. Se, ao menos, estes chegassem até lá, poderíamos sonhar, quem sabe, que eles dariam aos retirados parte

daquela contribuição que já comentamos. Resta-nos, no entanto, concluir que, talvez, morrerão sem sequer tocar em um destes exemplares. Mas, o que fazer para desenvolver a leitura nesses lugares? Que tipo de leitura, ou qual o nível de leitura possível ali? Eis o desafio.

Cecília Meireles nos diz que, se voltarmos ao passado, iremos perceber que os livros que realmente duraram, perpetuaram-se unicamente em função do texto que traziam, pois em uma época de poucos ou quase nenhum recurso gráfico, estilístico ou ilustrativo, o grande mérito era tão-somente o texto. O texto em forma de escrita ou também na forma verbal.

Muitas das histórias que fascinavam as crianças eram contadas e mantidas pela oralidade. Eram os contadores de histórias que garantiam a continuação, a transformação e o conhecimento delas. Todas as pessoas, letradas ou não, poderiam degustar tais iguarias. Tudo que se aprendia ouvindo contar, hoje se aprende lendo, no entanto o papel do narrador nunca foi esquecido.

Em todas as partes, há narradores, ainda que anônimos, persistindo no prazer de contar histórias. E o prazer deles é certamente o mesmo de quem escreve o livro. Seria esta a solução?

Brilha a estrela do governo nas campanhas publicitárias, apaga-se a do aluno, permanece nebulosa a do professor e, assim, vamos deixando rolar o processo de extinção de leitores, aqueles argutos, machadianos, capazes de ler nas entrelinhas. Aqueles faltantes, segundo as inúmeras pesquisas educacionais.

Como afirma Jolibert em seu texto *Formando Crianças Leitoras*, ler não é técnica. A criança aprende a ler lendo e, para isto, é que deveríamos colocar livros para elas, os livros dos quais elas necessitam, todos.

Penso que o futuro da leitura está no fato de termos de levá-la às crianças e aos adolescentes como algo realmente inseparável da própria vida. A leitura deverá tomar uma cara, não sei se prazerosa, porque duvido muito

que ela seja apenas prazer, mas uma cara de satisfação, ainda que momentânea.

Há de se considerar que ela custa muito: muito trato, atenção, esforço, procura, tempo e dinheiro. A leitura terá de se tornar algo que possibilite a criação ou a (re) criação de novas janelas por parte do leitor, janelas que darão rumo ao mundo que ele deseja descortinar à sua frente. A leitura deverá ser parte do processo de libertação e de identificação do homem.

Qualquer homem deverá saber que com a leitura o seu universo pode sofrer transformações incomensuráveis, sejam elas físicas e/ou psíquicas. É possível descortinar um mundo oculto pelo ato de ler, e isso é imprescindível que todos saibam.

A escola, a família e toda a sociedade devem, juntas, buscar meios para que estas mudanças aconteçam, pois serão elas, que a nortearão; o processo de convivência humana globalizada.

Não devemos também esquecer que, com a leitura ou a partir dela, os cidadãos estão prontos também para formular hipóteses, questionar ações e tomar decisões, e isto pode, em muitos casos, significar uma ameaça a determinados valores e conceitos da sociedade.

A leitura, tida, por muitos, também como mantenedora dos ideais burgueses, poderá sofrer o contra-ataque de suas próprias forças. À medida que a leitura vai dando significado às ações da sociedade, mais vamos percebendo as competências dela.

Não podemos e não devemos procurar decifrar todas as possibilidades que a leitura nos dá. Os caminhos a serem traçados e encontrados com a leitura dependerá intimamente das intenções do sujeito que faz o uso dela.

O significado das palavras contidas em um livro não será igual para todos os leitores que dele se apossar; cada um terá uma degustação diferenciada, e sendo assim, mensurar estes ou aqueles textos e seus respectivos efeitos se tornará uma tarefa medíocre e infantil.

Quem realmente pode afirmar o que é agradável ou não para o leitor, seja ele infantil ou não, é ele mesmo, ao entrar em contato com o livro.

Neste momento, dependendo das emoções e do "curso de vida" que tivera, ou tem, sua experiência pode ser prazerosa ou não. O que realmente vai importar é se aquele material impresso que ele tem nas mãos o trará novas emoções, ou fará (re) surgir, dentro das existentes, emoções já vividas, ou ainda, despertará nele outras que poderão ser experimentadas.

O livro infantil e o juvenil precisam se descobrir, se conhecer, para depois sair ao encontro dos seus interlocutores. Para tanto, autores e editores precisam rever os conceitos de ética e mercado que há muito tempo andam esquecidos. O que é um livro infantil? Eis a questão.

Sabendo do poder que o texto pressupõe, não nos falta esperança de que ele se torne uma espada penetrante na privacidade e na comodidade das pessoas que agora o dominam. Somente ele pode atingir tamanha influência, mas, para isto, é desejável que nós, profissionais da educação, nos lancemos mais no universo da leitura.

É importante que se conheça de tudo para saber o que amar, senão estaremos a vida inteira efetuando trocas por não saber exatamente o que devemos possuir.

O que não é ligeiramente disforme parece insensível - de onde decorre que a regularidade, isto é, o inesperado, a surpresa, o espanto sejam uma parte essencial da característica da beleza. O Belo sempre é estranho.

Baudelaire

REFERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. ALMEIDA, Neide A. Letramento ou Alfabetização. Revista Alfabetização e Cidadania, nº 3, agosto, 1996.
2. DAYRELL, Juarez (org.) Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
3. ECO, Umberto. Seis passeios pelo bosque da ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
4. FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
5. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler, São Paulo: 12 Ed, Cortez, 1986.
6. JOLIBERT, Josette e colaboradores. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. V.1.
7. MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação Infantil e sócio-interacionismo. In. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1995.
8. MEIRELES, Cecília. Problemas da leitura infantil. 2ªed. São Paulo: Summus, 1979.
9. VYGOTSKY, Liev Semiónovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
10. ZILBEMAN, Regina. Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
11. ALMEIDA, Geraldo Peçanha. A produção de textos nas séries iniciais. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009