

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LIVROS INFANTIS COMO MOTE PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

ALPHABETIZATION AND LITERACY: CHILDREN'S BOOKS AS MOTTO FOR TEXTUAL PRODUCTION

Regiane Pradela da Silva Bastos

*Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT)
regiane@pradela.com.br*

Cancionila Janzkovski Cardoso

*Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/ Rondonópolis)
kjc@terra.com.br*

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a prática de uma professora alfabetizadora, do segundo ano do Ensino Fundamental, que desenvolve produção de texto com os alunos a partir da leitura de livros infantis. Com uma abordagem sócio-histórica, à luz da teoria bakhtiniana, a pesquisa se desenvolveu no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Os resultados demonstraram que a professora usou a leitura de textos infantis, enquanto elemento da comunicação verbal em vários momentos, principalmente para desencadear produção textual, desenvolvendo várias estratégias, o que fez com que as crianças interagissem com os livros vivenciando experiências produtivas, permitindo maiores possibilidades de enunciação.

Palavras-chave: Leitura. Produção Textual. Alfabetização e Letramento.

Abstract

The objective of this article is present the pedagogical practice of literacy teacher, of the second year of elementary school, developing text production with students from reading children's books. With a socio-historical approach, in the light of the Bakhtin theory, the research was developed in the context of National Pact for Literacy at the right age. The results showed that teacher used the reading of children's texts, as an element of verbal communication at several moments, mainly to initiate textual production, developing a lot of strategies, what made the childrens interact with books having productive experiences, allowing greater possibilities of enunciation.

Keywords: Reading. Textual Production. Alphabetization And Literacy.

Introdução

No Brasil, a concepção de alfabetização tem mudado muito nos últimos anos, culminando na importância de se alfabetizar letrando. Nessa perspectiva, é fundamental que as crianças vivenciem a leitura e a produção de textos, ao mesmo tempo em que se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética.

Torna-se importante o reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabético e ortográfico, ao mesmo tempo em que se desenvolva em um contexto de letramento, com eventos variados de leitura e de escrita, desenvolvendo assim habilidades que envolvem a língua escrita nas práticas sociais. Portanto, é importante reconhecermos que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, e cada uma delas demanda uma metodologia diferente (SOARES, 2003). Sendo assim, é fundamental que a escola desenvolva atividades que contemplem essas duas dimensões e, quando possível, as articule.

Nessa perspectiva, considerando que as crianças participam de contextos em que circulam uma multiplicidade e diversidade de gêneros textuais, estes devem fazer parte das atividades de alfabetização e letramento, inclusive os livros de literatura infantil, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentidos (SOARES, 2010).

A leitura literária corresponde ao interesse da criança, possibilitando não só uma alternativa de lazer e prazer, mas também por seu valor formativo, pois, de acordo com Soares (2010, p. 15-16), “a literatura torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela outros mundos e outras vidas [...] a leitura literária possibilita o acesso da criança ao rico acervo de contos de fadas, de fábulas, de poemas que fazem parte da cultura de nossas sociedades”.

Assim, os alunos, por meio da literatura infantil, se apropriam da história e da cultura, visto que uma obra só pode viver, nos séculos futuros, se reunir em si os séculos passados, pois se nascesse integralmente na atualidade e não desse continuidade ao passado, mantendo um vínculo substancial, não poderia viver no futuro (BAKHTIN, 2011).

Sendo assim, é importante disponibilizar e mediar o acesso das crianças aos diversos gêneros textuais os quais permitem o diálogo com os textos. Essa interação proporciona à criança o aumento do vocabulário, o letramento e a compreensão da escrita como meio de transmissão das histórias, além de auxiliar na formação de leitores.

A leitura é uma “relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 10). Nessa perspectiva, no processo de leitura “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la” (BAKHTIN, 2011, p. 379). E o leitor, enquanto

participante da relação dialógica da leitura, procura compreender a palavra do outro, em uma atitude responsiva.

Quando o professor trabalha com variados gêneros textuais, permite à criança uma vivência diversificada dos usos e práticas sociais da língua escrita, interagindo, assim, com materiais reais de leitura e escrita em que a língua aprendida tem significado. Mesmo porque a palavra “surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E, mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2011, p. 154). Dessa maneira, os alunos têm maior possibilidade de ler e produzir textos com sentido.

Por isso, considerando que, para muitas crianças, o primeiro contato com livros é na escola, Soares (1998) alerta que os textos que nela circulam não podem ser apenas de caráter didático, as crianças devem ter contato com textos diversos, para que elas não apenas se alfabetizem, mas também se tornem letradas, fazendo uso efetivo e competente da escrita em situações reais de leitura e escrita. Assim sendo, na escola, o trabalho com os gêneros textuais pode atender a diversos objetivos, desde a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética até a formação do leitor.

Smolka (2012) também ressalta a importância da leitura literária na alfabetização, quando afirma que a literatura infantil, como uma forma essencialmente lúdica de linguagem escrita, constitui importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita. Desse modo, a criança tem contato com a escrita de maneira prazerosa, aprendendo de forma mais significativa.

Com o material de leitura em sala, é possível proporcionar momentos em que a criança lê por puro prazer (leitura deleite) e outros com objetivos didáticos (para aprendizagem da leitura, para fluência, produção de textos, trabalhar conteúdos interdisciplinares, entre outros).

Convencido da importância dos livros de literatura infantil no processo de apropriação da escrita pelas crianças, este texto tem por objetivo apresentar a prática pedagógica de uma professora do segundo ano do Ensino Fundamental, em relação ao uso de livros infantis como mote para a produção textual.

Situando a pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2014 e 2015, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visto que a colaboradora participou dos encontros de formação, desde 2013, e utilizou materiais e estratégias propostos pelo Programa¹.

¹ Uma das autoras deste texto foi Orientadora de Estudo do PNAIC em 2013, e a outra Coordenadora Geral do Programa no Estado, de 2013 a 2015.

Com uma abordagem sócio-histórica, à luz da teoria bakhtiniana, esta pesquisa permitiu compreender melhor o comportamento e a experiência humana no ambiente escolar, por meio do contato direto com a situação investigada, o que possibilitou a observação detalhada do contexto.

No período da investigação, a professora, que foi nomeada por “Margarida”, lecionava no segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual de Rondonópolis-MT, lócus da pesquisa. Os dados foram colhidos em duas turmas diferentes: a primeira etapa no final de 2014 (novembro e dezembro) durante dez dias de observação; e a segunda etapa, em cinco dias no início de 2015 (maio), totalizando sessenta horas. Considerando a importância do Outro na pesquisa, constituidor de processos dialógicos, além das observações, a voz da alfabetizadora também foi ouvida por meio de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram muito importantes para compreender a prática da professora, pois, como ressalta Freitas (2002), a entrevista na pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica é dialógica e marcada pela dimensão social, no qual os sentidos são criados na interlocução entre o pesquisador e o sujeito pesquisado.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2006, p. 115-116) afirma que a “a situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Portanto, as enunciações dependem da relação entre os interlocutores e a situação concreta em que se realizam, pois o sujeito, ao se expressar, leva em consideração o seu interlocutor e carrega o tom de outras vozes refletindo o momento histórico e social.

No início da pesquisa, o foco era observar o uso dos acervos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Obras Complementares, que foi bastante divulgado nos encontros de formação em Linguagem do PNAIC, no ano de 2013. Entretanto, na sala de aula observou-se uma grande variedade de materiais de leitura utilizados pela professora, principalmente como mote para realização de produção de textos. Além do acervo citado, ela se valeu de livros do acervo pessoal, das obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), da coleção Trilhas², do PNLD Alfabetização na Idade Certa e da Coleção Itaú Criança³.

² O Projeto Trilhas do Instituto Natura teve início em 2009, mas ganhou notoriedade ao ser reconhecido pelo MEC como projeto educativo eficaz para ser implementado no ano de 2012 como política pública, junto às metodologias e projetos de alfabetização desenvolvidos nas escolas públicas, distribuindo livros de literatura às escolas. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/sobre-trilhas.html>. Acesso em: 10 set. 2015.

³ Os livros da Coleção Itaú Criança fazem parte de um Programa de incentivo à leitura, que distribui gratuitamente livros infantis, bastando realizar o cadastro anualmente.

Contextualização do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído em 2012, com a finalidade principal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas plenamente até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. É uma política pública nacional de formação continuada de alfabetizadores e um dos eixos de atuação do Programa é representado pelos materiais didáticos, obras literárias e obras de apoio pedagógico, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) às salas de alfabetização das escolas públicas, como mais um suporte ao trabalho pedagógico do professor alfabetizador.

Muitos desses materiais foram distribuídos por meio do Programa PNLD, entre eles, os acervos de livros com gêneros textuais variados, intitulado “Obras Complementares” e de literatura infantil “Alfabetização na Idade Certa”. Ambos tinham como destino a sala de aula, para serem utilizados como recursos didáticos que podem favorecer a aprendizagem da leitura, a fluência e a produção textual, a articulação entre o letramento e a alfabetização iniciais e a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, além de possibilitar descobertas por meio de situações prazerosas de leitura.

O MEC também distribuiu obras de literatura infantil para as escolas públicas por meio do PNBE, que tinham como destino as bibliotecas escolares. Entretanto, esses acervos podem ser utilizados em espaços variados, como corroboram Soares e Paiva (2014, p. 15) quando afirmam, no guia dois do “PNBE na escola”, que os professores poderão usar os livros desses acervos “em espaços variados: salas de aula, bibliotecas, anfiteatro, e em áreas externas tais como pátios”.

Para incentivar o trabalho com os materiais de leitura, durante os encontros de formação do PNAIC vários livros foram apresentados aos alfabetizadores, por meio de leitura deleite, relatos de experiências e propostas de trabalhos como projetos e sequência didática.

Produção textual a partir de livros infantis

Os diversos gêneros textuais orais e escritos que são produzidos e/ou circulam no espaço da sala de aula são sempre polifônicos (GOULART, 2001), pois são orientados por outras vozes na sua criação e estão abertos a várias interpretações, a vários acabamentos realizados pelos interlocutores, leitores que irão interagir com eles. Assim, o texto, enquanto enunciado, “[...] está voltado não só para o objeto, mas também para o discurso dos outros sobre ele” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Deste modo, ao ser elaborado, leva em consideração o destinatário a quem a palavra se dirige.

Portanto, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297), pois o texto traz em si várias vozes, as que falaram antes do autor, incorporadas por ele, e as que falarão depois, no momento da leitura.

Os enunciados são criados a partir das experiências de cada enunciador e o sentido que ele dá para as palavras da língua, ao utilizá-la, colocando a sua voz, a sua interpretação. Os sujeitos constituem os seus discursos por meio das interações verbais, em que as palavras alheias ganham significação no seu discurso interior, gerando uma contrapalavra.

Ao ler ou ouvir as palavras em um determinado enunciado cada um dá a sua entonação expressiva, dando sentido a elas de tal modo que se torna irrepitível, pois o significado é dado de acordo com o contexto singular do indivíduo. “A natureza dialógica da linguagem impregna todas as suas realizações: nenhuma voz jamais fala sozinha. A consciência dos sujeitos forma-se no universo de discurso e é deles que cada um extrai um sistema amplo de referências e constrói sua compreensão do mundo” (CARDOSO, 2008, p. 27).

Dessa forma, essas referências vão sendo extraídas do contexto social o tempo todo, e nas escolas, nos momentos em que as professoras leem para os alunos, quando as crianças leem os livros e quando recontam a história que leram, produzem enunciados, constantemente.

Margarida, a colaboradora da pesquisa, usou a leitura de textos infantis, enquanto elemento da comunicação verbal em vários momentos, com vários objetivos, principalmente para desencadear produção textual. Deste modo, para trabalhar a leitura na alfabetização ela se utilizou de uma profusão de textos, que estiveram dispostos a muitas interpretações dos alunos, que interagiram com esse material. Como ressalta Micheletti (2001, p. 65),

[...] a leitura constitui um processo complexo de compreensão e intelecção em que o leitor, sujeito ativo na atribuição de sentidos, participa como um co-enunciador. Um texto é sempre um ato de comunicação do qual participam o autor e o leitor, é uma espécie de ponto em que se encontram duas identidades que se confrontam, que dialogam.

A compreensão de um texto é um processo ativo e criativo, onde o interlocutor o interpreta de acordo com o contexto de suas significações anteriores; onde a palavra alheia se faz presente, pois a obra está sempre inacabada, ela se complementa e se recria através de seus contempladores. Amorim (2004, p. 110) afirma que “o acabamento específico de um enunciado se faz por uma transferência de palavras; na escuta ou na leitura”, lembra ainda que “o inacabamento do sentido de uma obra é um dos fundamentos da concepção polifônica do texto” (ibidem, p. 138).

No Quadro 1 estão demonstrados os materiais que a professora utilizou durante as observações para realizar leitura com os alunos e para desencadear produção de textos.

Quadro 1 – Leitura como mote para produção de textos

Aula observada	Material utilizado	Atividades desenvolvidas
2 ^a	<i>Os três lobinhos e o porco mau</i> (Eugene Trivizas, Helen Oxenbury)	Leitura deleite
4 ^a	“Chapeuzinho Cor de Abóbora” (Parte de <i>Chapeuzinhos Coloridos</i> de José R. Torero e Marcus A. Pimenta)	Leitura deleite e Produção texto (reconto)
8 ^a	Livros diversos: Obras Complementares e Alfabetização na Idade Certa	Leitura e Produção texto (resumo)
11 ^a	Livros diversos: Obras Complementares, Alfabetização na Idade Certa, PNBE e Trilhas	Leitura e Produção texto

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados nas observações.

O livro *Os três lobinhos e o porco mau* (Eugene Trivizas; Helen Oxenbury), da Coleção Itaú Criança, tinha acabado de chegar à escola, então a professora Margarida utilizou apenas como leitura deleite, como apreciação estética, em que leu para os alunos. A alfabetizadora já tinha trabalhado esta história nos dias anteriores ao início da observação, e, como não tinha o livro, leu para as crianças projetando na televisão. Com a obra impressa em mãos, resolveu reler para elas.

Em seguida, leu “Os três carneirinhos e o porco mau” (releitura do texto “Os três lobinhos e o porco mau”), texto que tinham produzido anteriormente, de forma coletiva, tendo a professora como escriba.

Como tarefa de casa, os alunos desenharam a história por eles produzida em forma de quadrinhos, de acordo com a compreensão de cada um.

Figura 1 – Produção a partir do texto coletivo “Os três carneirinhos e o porco mau”



Fonte: Millena, 8 anos, aluna do 2º ano/2014.⁴

⁴ Os pais das crianças assinaram autorização para o uso dos nomes e divulgação dos trabalhos realizados por elas.

Na alfabetização, é importante a produção coletiva em que a alfabetizadora assume a posição de escriba, pois a criança percebe como se organiza um texto e que a escrita não é uma mera transcrição da fala, como aponta Smolka (2012, p. 132):

Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma não! Várias!).

As crianças, em conjunto, começam a assumir, com a professora, a autoria do texto escrito.

As crianças, ao produzirem um texto, refletem sobre a linguagem, pois pensam sobre o que escrever e como escrever. As professoras, ao trabalharem a produção textual, inicialmente constroem com os alunos um conjunto de saberes para que possam produzir textos posteriormente. Assim, ter presente este conjunto de saberes e de saber-fazer ao produzir um texto, é o que Cardoso (2008, p. 24) denomina como “dimensão reflexiva do ato de escrever”.

Margarida também propôs às crianças a produção de texto a partir da história “Chapeuzinho Cor de Abóbora”, que faz parte do livro *Chapeuzinhos Coloridos* de José R. Torero e Marcus A. Pimenta. Inicialmente, ela leu para os alunos instigando-os a fazerem inferências, momentos em que tentaram adivinhar o que iria acontecer na história. Segundo Leal e Lima (2012), uma das dimensões do eixo de leitura que devem ser trabalhadas pelo professor é o desenvolvimento das estratégias cognitivas de leitura em que as crianças realizam inferências, antecipam sentidos e estabelecem relações entre partes do texto. Com estas estratégias, os alunos relacionam a história a conhecimentos anteriores que possuem, auxiliando na compreensão do texto lido ou ouvido.

Ao terminar a leitura, a professora entregou uma folha para recontarem, por meio da reescritura, cada um a seu modo, a história que ouviram. Cada dia ela leu uma história desse livro para produzirem textos, com objetivo de cada aluno formar um livrinho com as suas produções. Ao recontar a história à sua maneira, a criança apresenta, em seu enunciado, a voz do narrador da história original, mesmo que de modo rudimentar. Desse modo,

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando,

pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido. (BAKHTIN, 2006, p. 148)

Para ajudar na organização do texto, Margarida realizou, coletivamente, o relato oral, fazendo a revisão da história com os alunos e escrevendo alguns tópicos na lousa, como demonstrado no quadro 2:

Quadro 2 – Transcrição da síntese da história “Chapeuzinho Cor de Abóbora”

- | |
|--|
| <p>Chapeuzinho Cor de Abóbora</p> <ol style="list-style-type: none">1. Como é a menina.2. A mãe pede para levar a torta.3. Ela encontra o lobo.4. Ela vai por outro caminho.5. O lobo come a vovó.6. O lobo come a menina.7. O lobo come o caçador.8. O lobo explode. |
|--|

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados nas observações.

Ao entregar a folha de sulfite para os alunos, a professora orientou para que dobrassem ao meio, pois em uma parte escreveriam o texto e, em outra, ilustrariam. Depois, combinou com as crianças que teriam mais ou menos quarenta minutos para escreverem o texto e retomou os tópicos, lendo para elas o que escreveu na lousa e disse que era apenas um roteiro, deveriam escrever cada um a sua história sobre cada tópico. Durante a produção, as crianças perguntaram para a professora como se escreviam algumas palavras.

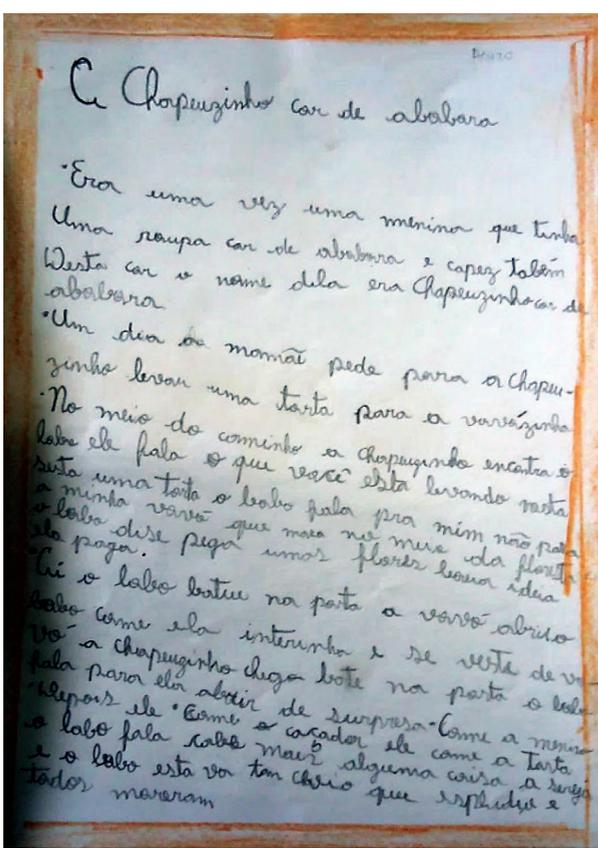
Segundo Cardoso (2008, p. 32), “o problema da aprendizagem da escrita é o de a criança conseguir um melhor controle sobre sua própria atividade de linguagem: aprender a planejar um texto, a desenvolvê-lo em função da situação, adaptá-lo a um destinatário”. No caso do relato das histórias que fazem parte do livro *Chapeuzinhos coloridos*, os alunos tinham como destinatárias as suas mães. Durante a realização da atividade, a professora falou para os alunos capricharem porque formariam um livrinho para entregar às mães. Ao final do bimestre, todas as produções eram organizadas pelos próprios alunos e entregues aos pais.

É preciso destacar, no entanto, que muitas produções foram realizações de tarefa sendo que poucas vezes, no período da observação, tiveram outro destinatário, além da professora. Assim, a docente deixou de proporcionar experiências com interlocutores concretos e variados, os destinatários a quem

deveriam escrever. “É necessário, na escrita de um texto, não somente *o que escrever*, mas também *para que e para quem escrever*” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 12, grifos das autoras). Nesse sentido, é importante ter outros destinatários, para as crianças escreverem textos elaborando também representações sobre situações de interação, sobre os interlocutores e sobre as representações do interlocutor (idem).

Em seguida, será apresentada a produção de um aluno a partir da história “Chapeuzinho Cor de Abóbora”.

Figura 2 – Reconto de Chapeuzinho Cor de Abóbora



The image shows a handwritten text on a piece of paper. The title is 'Chapeuzinho cor de abobora'. The text is written in cursive and contains several paragraphs. The first paragraph describes a girl named Chapeuzinho who wears a pumpkin-colored dress. The second paragraph describes her mother asking her to bring a pie to her grandmother. The third paragraph describes her meeting a wolf on the way. The fourth paragraph describes the wolf talking to her and her going to her grandmother's house. The fifth paragraph describes the wolf eating her grandmother and her. The sixth paragraph describes the girl returning home and the wolf eating her. The seventh paragraph describes the girl's mother finding her and the wolf. The eighth paragraph describes the girl's mother and the wolf going to the forest to get some flowers. The ninth paragraph describes the girl's mother and the wolf going to the forest to get some flowers. The tenth paragraph describes the girl's mother and the wolf going to the forest to get some flowers.

A Chapeuzinho cor de abobora

Era uma vez uma menina que tinha
Uma roupa cor de abobora e capez também
Desta cor o nome dela era Chapeuzinho cor de abobora

Um dia a mamãe pede para o Chapeuzinho levar uma torta para a vovózinha.

No meio do caminho a Chapeuzinho encontra o lobo e ele fala o que você está levando nesta torta o lobo fala pra mim não para a minha vovó que mora no meio da floresta o lobo disse pega umas flores boua ideia

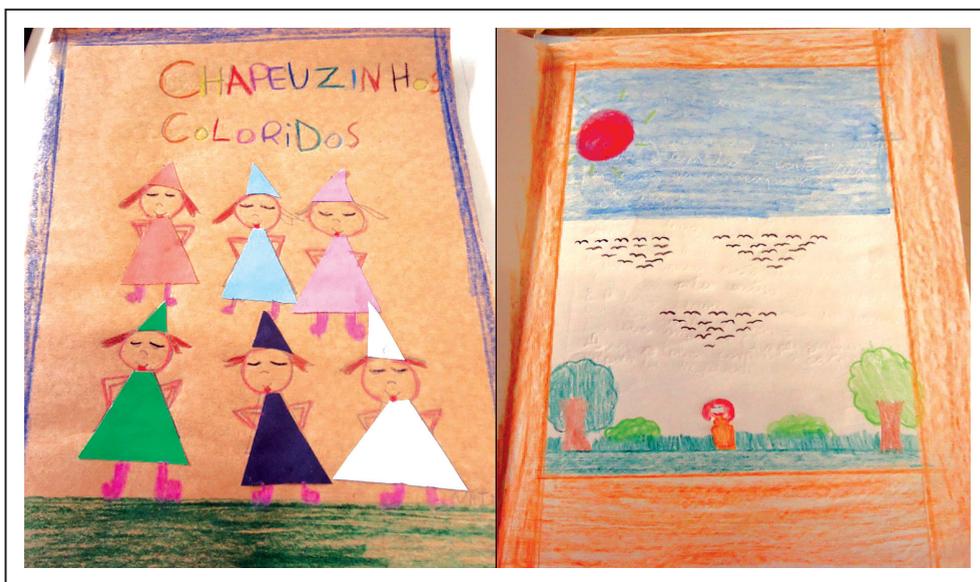
Aí o lobo bateu na porta a vovó abriu o lobo come ela interinha e se veste de vovó a Chapeuzinho chega bate na porta o lobo fala para ela abrir de surpresa. Come a menina depois ele Come o caçador ele come a torta o lobo fala cabe mais alguma coisa a sereja e o lobo esta va tam cheio que espludio e todos moreram

Fonte: Henzo – aluno do 2º ano/2014.

No processo de reescrita, as crianças vão dando o seu sentido ao texto, porém, quando estão iniciando o processo de produção de texto, muitas vezes reproduzem parte do que leram ou ouviram tal qual o original, como se pode observar na produção de Henzo, em que ele reproduz de forma sintética o texto ouvido. Entretanto, fez a intertextualidade com a história original de “Chapeuzinho Vermelho”, em que ela apanha flores para a vovó, ao invés de frutas como estava na história de “Chapeuzinho Cor de Abóbora”. Percebemos também, em sua escrita, traços da oralidade, erros e falta de pontuação, o que é comum, pois ele está no processo de construção da escrita, porém entendemos o que escreveu. Ele reescreve a história com sequência de ideias.

Depois de produzidas todas as histórias que formariam o livrinho, os alunos criaram a capa e a contracapa⁵.

Figura 3 – Capa do livrinho Chapeuzinhos Coloridos e Ilustração da história



Fonte: Nathália – aluna do 2º ano/2014.

Note-se que esta atividade realizada pela professora é de extrema importância, em especial, no âmbito do letramento, embora a professora ressalte mais o âmbito da alfabetização/apropriação da língua, como se pode ver a seguir.

A alfabetizadora narrou que utilizou muito a produção de textos para trabalhar as dificuldades de leitura e escrita das crianças, o que foi possível constatar em sua prática.

⁵ Na contracapa a professora orientou que colocassem os principais elementos paratextuais pertinentes a uma produção de livros: título, nome completo dos autores, nome da escola e ano.

Eu faço muita produção de texto com eles para fazer o diagnóstico das dificuldades e vou trabalhando cruzadinha, o ditadinho, diagramas, pesquisa nas revistas, eu vejo que eles mais aprendem é na produção de texto, porque eles levantam e vem perguntar como escreve isso, como escreve aquilo, então, durante a produção de texto é um movimento muito grande de perguntar, como que escreve, nem tudo eu falo, nem tudo eu explico. (Professora Margarida, 2º ano, 1ª Entrevista, novembro/2014).

Em um dos dias observados, os alunos leram livros do acervo das Obras Complementares (OC) e Alfabetização na Idade Certa (AIC). Ao entregar os livros, a professora falou que iriam produzir um texto “bem completo”, colocando o título, o autor, ilustrador, editora e deveriam escrever o resumo da história e informar os dados técnicos do livro. Com esta atividade, Margarida tinha objetivos diferentes em relação à produção textual, variando a situação de produção, pois solicitou que fizessem um resumo do livro, diferentemente das situações anteriores presenciadas.

Antes de entregar o livro, para orientar a realização da atividade, a professora escreveu na lousa:

Quadro 3 – Transcrição da orientação da professora para produção de resumo

- | |
|---|
| Leia o livro e escreva sobre: <ul style="list-style-type: none">• O título do livro.• O autor e o ilustrador.• A editora• O que fala o livro – resumo. |
|---|

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados nas observações.

Em seguida, pegou um livro como exemplo e explicou cada item. A professora Margarida relatou que ainda não havia pedido para as crianças escreverem esses elementos paratextuais (nome do autor, do ilustrador e editora), pois trabalhava apenas oralmente, lembrando que, na Provinha Brasil, foi perguntado sobre o ilustrador e a maioria dos alunos errou a questão. Sendo assim, mediante o resultado dessa avaliação, a professora trabalhou algumas capacidades nas quais as crianças apresentaram dificuldade. Isso evidencia a preocupação dela com as avaliações e, de certa, forma, como essas interferem na prática pedagógica.

De acordo com a professora, não era a primeira vez em que escreviam o resumo de um livro. Dessa maneira, ela apenas falou que, ao fazer o resumo, tinham que escrever o que falava o livro. A maioria das crianças escreveu uma frase para resumir a história dos livros, como nos exemplos apresentados no Quadro 4:

Quadro 4 – Transcrição de resumos de livros da 2ª fase

“Fala de uma menina diferente que usava roupas da irmã mais velha e ela era toda diferente” (Lilás, uma menina diferente – Mary E. Whitcomb – OC: acervo 1/1º ano).
“O livro fala sobre uma menina que comia doce” (A melhor família do mundo – Susane López – AIC: acervo II).
“O livro fala sobre o gatinho, a menina e o menino” (Poesia na Varanda – Sônia Junqueira – AIC: acervo II).
“O meu livro fala de um índi que a família dele era muito legal” (Txopai e Itohã – Kanatyô Pataxó – OC – acervo 2/2º ano).
“O livro que eu li fala sobre a temperatura o rio eo caminho do rio” (O caminho do rio – Elza Y. Passini – OC: acervo 2/2º ano).
“O menino foi cata o lixo com os amigos e foi para casa dormi. E a mãe foram cata lixo da rua E cataram todos lixo da rua” (Não afunde no lixo – Nilce Bechara – OC: acervo 2/2º ano)
“O livro que eu li fala sobre um menino que não sabia o que era um poema e saía perguntando para as pessoas na rua” (Isto é um poema que cura peixes – Jean-Pierre Siméon – AIC: acervo II).

Fonte: Elaborado com dados das produções dos alunos da 2ª fase/2014.

Durante a produção, a alfabetizadora foi passando nas carteiras para orientá-los e fazer algumas correções, como o uso da letra maiúscula no início das frases.

As crianças estavam no processo de aquisição do Sistema da Escrita Alfabética e foi possível perceber, nas produções, que ainda apresentavam muitos erros na escrita, escrevendo, muitas vezes, como falavam ou escutavam. Nas palavras de Cardoso (2008, p. 31), “a criança inicia seu processo de aprendizagem da escrita apoiada firmemente na sua oralidade e, portanto, essa oralidade vai deixar marcas na sua escrita que, nesse momento, está ainda longe de ser convencional, ortograficamente correta”.

A professora, sobre a turma de 2014, relatou que, em muitas ocasiões, não corrigiu os textos produzidos, e que os alunos foram avançando na escrita.

No 2º semestre é que eu fui ver o resultado do primeiro semestre, antes eu ficava angustiada, quando eu peguei o segundo ano eles não escreviam nada no 1º semestre, espontaneamente, aí, eu descobri, esse ano, que com a produção, mesmo sem correção, eu corrijo quase nada, vou deixando eles escreverem e eles vão perguntando como é que escreve isso, como é que escreve aquilo, e aí a minha correção é só essa de orientar como escreve. Isso faz com que eles vão aprimorando a questão ortográfica, pros segundos anos eles estão escrevendo muito bem. (Professora Margarida, 2º ano, 2ª Entrevista, dezembro/2014)

É válida essa estratégia da professora, em, inicialmente, deixar as escritas ocorrerem sem o constante apontar das inadequações, pois “As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam...” (SMOLKA, 2012, p. 150). As estratégias que a professora utilizava faziam com que os alunos não escrevessem para o professor corrigir, e, desse modo, “as crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. [...] Elas *usam* – praticam – a leitura e a escritura” (p. 150-151, grifo da autora).

Nas observações, foi possível perceber que os alunos dialogavam com a professora não somente durante o tempo em que estavam produzindo, para perguntar como deveriam escrever determinadas palavras, mas também quando terminavam a produção, momento em que ela pedia para que lessem o que produziram e refletissem sobre o que e como escreveram, questionando aspectos dessas produções. Apesar de a professora relativizar suas ações de correção, essa fórmula encontrada revela-se eficiente, na medida em que não é ostensiva, e preserva a integridade do texto produzido. Conforme relatou a alfabetizadora:

Quanto mais ela escreve, mais ela vai aprimorando, porque as minhas crianças, você observou na sala de aula, que durante as produções elas perguntam muito, como escreve isso, como escreve aquilo, e nesse momento da escrita que ela vai tendo dificuldades e ela vai perguntando e nessa pergunta que ela vai aprendendo, ela vai construindo né, [...] a literatura infantil é bacana porque eles vivem aquilo, vão vivenciando, depois a gente conversa sobre aquilo, quando eles vão escrever eles já têm sobre o que escrever, como escrever, já têm como criticar, já têm como colocar a opinião deles, criar outras histórias, é assumir essa questão da aprendizagem, da escrita da criança né. [...] E só de estar trabalhando com a imaginação, com os valores, essa criança já vai crescendo, então, eu vejo que os meus alunos hoje são muito falantes, eles são muito críticos, eles são de atitude, fazer tudo, tem que dar liberdade. Essa autonomia, eu acho que é bem bacana porque eles vão criando, e eles vão se sentindo donos daquele saber, daquele momento, daquela atividade e vai trabalhando bem e vai melhorando, quando eles chegaram e o que eles estão hoje, deram um salto com relação à escrita, a leitura, a autonomia, o saber, a ortografia,... Eram crianças que não faziam, praticamente... parágrafo, letra maiúscula, travessão, ponto de interrogação, isso tudo através da construção da leitura e dessa escrita, leitura e escrita, leitura e escrita, uns estão mais atrasados, mas outros já estão lá na frente. (Professora Margarida, 2º ano, 2ª Entrevista, dezembro/2014).

É importante salientar, na fala de Margarida, a sua conscientização sobre a relevância da literatura infantil e a preocupação em proporcionar às crianças momentos de reflexão coletiva, em que elas dialogavam sobre o que liam de maneira crítica, para que pensassem sobre o que escrever e como escrever. Por meio das suas palavras, também narrou a evolução das crianças no processo de aprendizagem da escrita. As estratégias utilizadas por ela vão ao encontro do que dizem Magalhães et al (2012, p. 10), quando afirmam que “a produção escrita serve, sobretudo, para a reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética”.

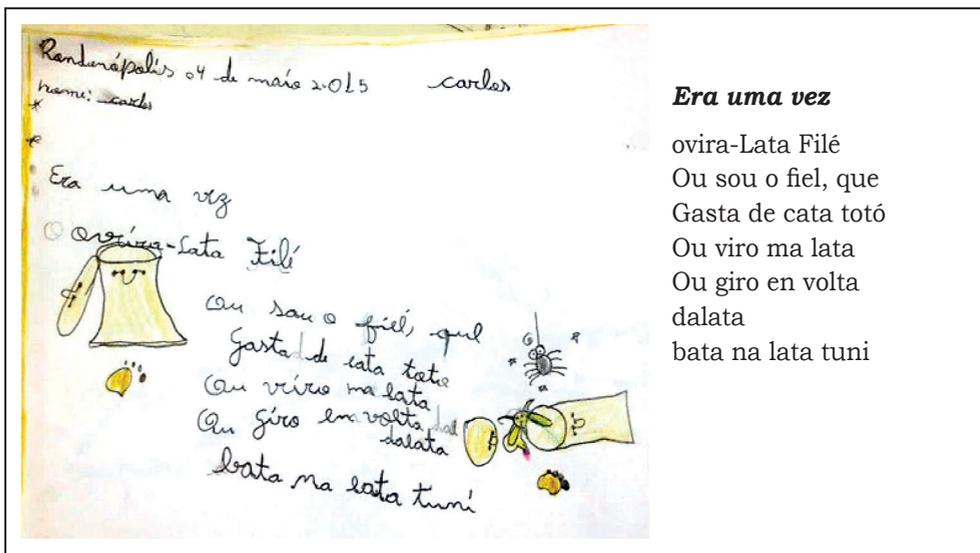
O contexto de produção determina não apenas o que, mas também como dizemos. “Quem escreve um texto elabora representações sobre a situação de interlocução, sobre interlocutores e sobre as representações do interlocutor” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 12), que neste contexto era a professora. Sobre o processo de produção de escrita das crianças, as autoras ainda afirmam:

[...] devemos estimular a geração, seleção e organização de ideias, a consulta a outras fontes (materiais ou mentais), o esboço da primeira versão, a revisão e a edição final do texto. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias de planejamento global, planejamento em processo, revisão em processo, avaliação e revisão final do texto. Durante estas atividades, considera-se a construção dos sentidos no texto por meio da coesão das ideias e do uso de outros recursos linguísticos. (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 3)

Em uma das aulas observadas no início de 2015, a professora entregou um livro para cada criança, e pediu para que lessem assim que terminassem a atividade que estavam fazendo. O objetivo inicial dessa leitura era trabalhar a fluência, mas também a compreensão do texto, pois, depois que leram sozinhas, leram para a professora e para a pesquisadora, e quando terminavam falavam oralmente o que entenderam. Quando a maioria já havia lido, Margarida entregou uma folha para cada criança e falou para elas que iriam escrever um texto sobre o livro que leram, que poderia ter o mesmo título ou poderiam criar outro, mas que teriam que escrever a história do jeito deles: “Eu quero ver como vocês estão escrevendo, mas primeiro tem que ler o livro, não pode copiar a história do livro, só uma palavrinha ou outra”, disse a professora aos alunos. Depois que terminaram a produção, ilustraram a produção.

Margarida relatou que, naquele ano, era a primeira vez que os alunos estavam produzindo textos sozinhos, pois estavam no início do ano letivo, e antes tinha produzido coletivamente com eles. A figura 4 apresenta uma das produções de textos que resultaram dessa atividade.

Figura 4 – Produção de texto (2ª fase/2015) a partir da obra “O Vira-lata Filé” de Cláudia Ramos



Fonte: Carlos, aluno do 2º ano/2015.

Lajolo (2009), em seu artigo: “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, mostra que, por meio das reescrituras, o leitor encontra caminhos próprios para contextualizar as leituras que pode fazer do texto original. Segundo a autora, um texto recebe diferentes leituras “ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores” (ibidem, p. 108). Deste modo, na reescritura de uma história, as crianças estão fazendo uma leitura diferente do texto original.

Os alunos realizaram produções, reescrevendo as histórias como forma de interpretação do que entenderam, pois “a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A cocriação dos sujeitos da compreensão” (BAKHITIN, 2011, p. 378). Quando escreveram sobre o que leram, as crianças dialogaram com o texto, dando-lhe sentido de acordo com o seu contexto e interpretação. Segundo Lajolo (2009, p. 108), “o contexto de um texto é um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns aos outros”, o que permite uma pluralidade de leituras, em que o leitor encontra caminhos próprios para contextualizar as leituras que faz. Deste modo, dentro dessas pluralidades de leitura possíveis de um texto.

Considerações finais

Durante a observação da prática de Margarida, foi possível constatar que ela propôs aos alunos diversas maneiras de produzir um texto a partir de uma história. Eles realizaram história em quadrinhos, resumo, produção

coletiva, elaboraram um livro, além de outras produções que não utilizaram as histórias para desencadeamento, como elaboração de cartaz. Sendo assim, as crianças vivenciaram experiências produtivas e diversas quase que diariamente, permitindo maiores possibilidades de enunciação.

Portanto, Margarida, ao sugerir a produção de texto às crianças, trabalhou vários aspectos importantes e, por meio das produções apresentadas, foi visível a evolução dos alunos. Ela trabalhou os conhecimentos linguísticos ao orientar algumas correções durante a escrita, e quando solicitava que os alunos lessem seus textos para ela e fossem corrigindo juntos. Outro aspecto relevante foi sobre as estratégias de produção, em que realizou, junto com elas, um planejamento sobre o que iriam escrever, lembrando como eram as histórias e, deste modo, foi escrevendo tópicos na lousa, como apresentado anteriormente. Trabalhou também a dimensão sociodiscursiva ao refletir com as crianças os propósitos para a escrita do texto.

No processo de produção da escrita, a alfabetizadora, enquanto interlocutora dos alunos, se constituiu “[...] um elemento-chave no processo de elaboração e organização do conhecimento” (SMOLKA, 2012, p. 101).

A professora utilizou algumas estratégias sugeridas no PNAIC, como a leitura deleite e o trabalho com diversos gêneros textuais, tanto no eixo leitura como produção de texto.

A atuação e as declarações de Margarida demonstram o quanto a interação dos alunos com a literatura infantil desencadeia uma reflexão coletiva sobre o conhecimento, de maneira lúdica e prazerosa, em que o professor assume a questão da aprendizagem da criança, proporcionando-lhe um protagonismo na construção do saber. Dessa maneira, se faz fundamental a presença da literatura infantil na alfabetização, na perspectiva do alfabetizar letrando.

Referências

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva. *Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura*. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis-MT.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *O que as crianças sabem sobre a escrita?* Cuiabá, MT: Central de texto: EdUFMT, 2008.

CRUZ, Magna do Carmo S.; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular – Língua Portuguesa. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2*. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 6-15.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39. Jul/2002.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 18. p. 05-21. Set/Out/Nov/Dez 2001.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (org). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento e organização escolar: ano 3: unidade 2*. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 15-23.

MAGALHÃES, Luciane M.; ARAUJO, Rita de Cássia B. de F.; ACHTSCHIN, Simone B.; MELO, Terezinha T. M. de. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2*. Brasília: MEC/SEB, 2012. 6-16.

MICHELETTI, Guaraciaba. Concepções e práticas de leitura na escola: O lugar do texto literário. *Itinerários*, Araraquara: 17: p. 65-75. 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

SOARES, Magda B. Alfabetização e Literatura. *Revista Educação*. Guia da Alfabetização. São Paulo: Ed. Segmento. Publicação Especial, n. 2, 2010, p. 12-29.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. *Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd*, Caxambu. 2003, p. 1-18.

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. In: *PNBE na escola: literatura fora da caixa / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2014, p. 09-16.

VOLOCHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.