

# Uma experiência em ensinar e aprender linguagem escrita

ANA TEBEROSKY

*n*

este capítulo propomos uma experiência sobre linguagem escrita cujo enfoque é a interação entre os materiais, a atuação dos professores e os processos de aprendizagem. Apresentamos exemplos dessa experiência de intervenção e formação de professores para mostrar como é possível, a partir de uma visão construtivista, abordar o ensino e a aprendizagem do escrito em Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

## A EXPERIÊNCIA QUE ORGANIZA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Nossa proposta de experiência para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita se caracteriza pelo desenvolvimento em: a) sequências repetidas de atividades nas quais se alterna leitura, oralidade e escrita; b) com diferentes níveis de profundidade; e c) com responsabilidade distribuída entre o professor e os alunos. As sequências repetidas de atividades giram em torno de três eixos: leitura em voz alta, falar sobre o texto e analisá-lo, com posterior reformulação oral e releitura parcial, e trabalho de reescrita dos alunos.

Durante toda essa experiência permanece a alternância entre ler, falar e escrever e a distribuição de atividades, enquanto os materiais e as responsabilidades são modificados ao longo da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse jogo entre conservação e mudança se deve às necessidades do ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos à medida que vão adquirindo maiores competências. Assim, os diferentes níveis vão desde a leitura e o falar sobre o que foi lido, inicialmente com uma responsabilidade maior do professor para conseguir que os alunos desenvolvam competências para escutar e acompanhar o que foi lido e adquiram conhecimentos sobre a linguagem escrita e os livros. Depois,

falar sobre o texto e reformular o escutado serão responsabilidades das crianças, para que, finalmente, cheguem a uma reescrita do texto-fonte como método de apropriação das formas e conteúdo da linguagem escrita.

Para programar essas atividades é preciso tomar decisões sobre os objetivos da aprendizagem, o conteúdo e os procedimentos de atuação; e aprender a observar e compreender os alunos para ir determinando seu ritmo ao longo do curso. Por exemplo, uma primeira decisão se refere ao material inicial de leitura: quais textos propor aos alunos para colocá-los em contato com o escrito. Nossa resposta é “livros de literatura infantil”. Não consideramos a literatura como “parte do programa de alfabetização”, mas como “o programa”. A diferença entre ambas as posturas está em usar os livros como um elemento motivador e atrativo, enquanto se continua controlando a aprendizagem com manuais ou fichas, ou fazer da literatura o material de aprendizagem. De acordo com Martinez e McGee (2000), a maioria das propostas de incorporação da literatura faz com que os livros convivam com um material de ensino já programado. Para realizar nosso objetivo, no entanto, foi necessário elaborar, programar e selecionar os livros em função do conteúdo, dos objetivos e dos procedimentos de ensino e aprendizagem.

As sequências repetidas de atividades que tipicamente alternam leitura, oralidade e escrita seguem um esquema como este:

- ...⇒ *Ler livros em voz alta para os alunos* proporcionando o contato regular e o conhecimento da cultura escrita e apresentar modelos de linguagem escrita.
- ...⇒ *Falar sobre o que foi lido* para elaborar uma compreensão analítica do texto e compartilhar com os alunos um discurso letrado.
- ...⇒ *Favorecer que os alunos reformulem o texto escutado* para facilitar a apropriação da linguagem e das formas de expressão do escrito. Eventualmente, proporcionar o *ditado ao adulto* (considerando a idade dos alunos).
- ...⇒ *Fazer com que os alunos participem na releitura* de textos já reformulados (e mais ou menos memorizados) para ajudar na compreensão das relações entre o escrito e o oral, no reconhecimento de palavras e na construção de sentido.
- ...⇒ *Estimular os alunos a escrever*, por exemplo, listas de palavras a partir do texto-fonte para facilitar a compreensão do funcionamento do *sistema de escrita*.
- ...⇒ *Criar situações de reescrita* para aprender o funcionamento da linguagem escrita.
- ...⇒ *Ajudar os alunos na leitura independente*, com o apoio do professor, e *na escrita* de textos novos por parte dos alunos para aumentar as competências autônomas.

Para as decisões sobre os objetivos de aprendizagem podemos aproveitar as pesquisas sobre a construção da escrita e da linguagem escrita. No entanto, no campo educativo não dispomos de muitos resultados sobre experiências de ensino. É por isso que acreditamos que nossa experiência pode ser útil para a programação e a reflexão constante sobre a interação entre os textos utilizados como modelos da linguagem escrita, os objetivos de aprendizagem e as ações dos professores. Nos itens a seguir descreveremos mais detalhadamente essa interação.

## 1. LEITURA EM VOZ ALTA E FALAR SOBRE LIVROS DE LITERATURA

A leitura de textos em voz alta é uma das atividades iniciais. Seu objetivo consiste em criar determinadas condições ambientais sobre temas, modos e termos relacionados com a cultura escrita.

### ⇨ *Escolha do material de leitura*

Há textos que ensinam a ler, afirma Meek (2004). Com sua ilustração e seu formato introduzem a criança no tema, dão significado ao mesmo; com sua linguagem ajudam na leitura. Entre os textos que ensinam a ler, consideramos os livros tipo álbum, porque o mercado atual oferece uma grande variedade de títulos, temas e formatos para se escolher. O álbum é um suporte com três tipos de linguagem: a oral, a escrita e a visual por meio das ilustrações. Por outro lado, é dirigido a dois tipos de público: a criança e também o adulto.

Entre essa variedade é possível escolher os livros que servem para nomear elementos do mundo e que ensinam vocabulário (no contexto simbólico e letrado dos livros); os livros de poesias com rimas, repetições e jogos de linguagem que apresentam fórmulas que podem ser recitadas, apoiadas no ritmo, nos sons, nas onomatopéias e nos jogos de palavra; os livros com narrações de estrutura repetitiva que ajudam o aprendiz por suas características de sucessão de eventos e de repetição dos mesmos diálogos; finalmente, os livros com informações, organizados em temas específicos. As estruturas repetitivas e que podem ser memorizadas também são muito úteis para realizar o trabalho de antecipação do texto e o de relação entre a oralidade e o escrito.

### ⇨ *Procedimentos de leitura e de falar sobre o que foi lido*

Ao ler em voz alta é possível criar um “evento letrado”, isto é, uma situação de interação que gira em torno dos textos. Sem dúvida, durante a leitura em voz alta é possível criar uma interação entre o que se lê e o que se “fala sobre” o que foi lido. Quando a leitura em voz alta é acompanhada de um discurso relacionado com os textos, que implica comentários, interpretação e análise, estamos criando um evento em que também se desenvolve uma maneira de falar a respeito do escrito, uma “linguagem letrada”. Se, além disso, a leitura vem acompanhada de uma visualização do texto (em Power Point, por exemplo), estamos possibilitando novas interações entre escutar o que foi lido e vê-lo, entre a representação do texto e sua apresentação material.

### *O que os alunos e os professores aprendem durante essas sessões?*

As crianças começam a ter contato com textos autênticos que as situam no universo do escrito, apropriam-se progressivamente da linguagem e do patrimônio cultural e aprendem a adaptar suas expectativas aos diferentes tipos de texto. Além disso, escutam uma *língua* rica e variada, que é apresentada com uma diversidade de usos em diálogos, em contextos diversos, relacionada a muitos temas e pers-

pectivas culturais. Como os livros de literatura infantil chamam a atenção devido ao seu formato, eles oferecem um contexto *memorável* para a linguagem: os textos repetitivos, a linguagem previsível e os esquemas estruturados e episódicos facilitam a memorização.

Os professores capacitados conseguem realizar tanto um controle sobre os procedimentos de leitura e sobre o comentário do que foi lido como também sobre as condições de *recebimento* por parte das crianças; eles conseguem falar não só a respeito do que foi lido, mas também do que foi escutado e compreendido. Ou seja, falam sobre o texto e o conhecimento gerado a partir da leitura. Esse controle do professor implica um uso metacognitivo da linguagem: falar sobre a linguagem escrita e também sobre a compreensão dos alunos.

## 2. ANALISAR OS TEXTOS PARA AJUDAR NA COMPREENSÃO

A literatura compartilha aspectos com a linguagem não literária, mas ela também possui elementos que são exclusivos. Entre esses últimos devemos destacar os recursos gráficos, tipográficos e discursivos que colocam a linguagem em primeiro plano. Esses recursos são procedimentos para capturar a atenção do leitor. O livro do tipo álbum, além disso, não apresenta apenas um conteúdo, mas também é um objeto em si mesmo: o álbum como livro une aspectos linguísticos e estéticos em sua materialidade. Por isso, ler um livro ilustrado desse tipo não é apenas atribuir voz ao texto; implica também perceber como suas características materiais e linguísticas servem para apresentar personagens, situações e ações, ou para expor a linguagem poética, ou para apresentar uma informação. A ideia é não deixar o leitor sozinho em sua atividade de compreensão. Para ajudá-lo é preciso levar em conta que o ato de leitura e compreensão não é único nem solitário: os textos remetem a outros textos e a compreensão remete à memória. Portanto, é preciso criar um contexto de referência daquilo que se escuta. Conforme dissemos em várias oportunidades (Teberosky e Sepúlveda, 2009; Sepúlveda e Teberosky, 2008), relaciona-se a apresentação do texto com outros textos. Essas atividades preparam a reescrita do texto-fonte, que é a última da série em relação a um livro.

### ⇒ Sequência de atividades

A sequência de ensino e aprendizagem inclui um número variado de atividades que são realizadas em diferentes sessões durante várias semanas.

1. Lembrar leituras anteriores com as quais o novo texto se relaciona e leitura em voz alta pela professora.
2. Análise dos aspectos gráficos, tipográficos e discursivos do livro.
3. Reconto oral e participação na reconstrução oral do texto pelos alunos.
4. Releitura de algumas cenas para, por exemplo, rever as palavras dos diálogos, discutir as intenções dos personagens etc.

5. Análise das ilustrações, por exemplo, das regularidades e incongruências; dos aspectos tipográficos e discussão sobre o significado desses recursos (norma e desvios).
6. Releitura focando na estrutura (na narração), nas normas de construção (em jogos de linguagem ou poemas) etc.
7. Releitura e busca de vocabulário e elaboração de listas (com sinônimos, com definições etc., em função da idade dos alunos).
8. Discussão e escrita de comentários a respeito das características gráficas e discursivas da história (*como está escrita a história* do texto-fonte, em função da idade dos alunos).

*O que os alunos e os professores aprendem durante essas sessões?*

Quando as crianças são auxiliadas em sua compreensão dos textos, quando adquirem um repertório oral de textos (com nomes, canções, versos, ditados populares, diálogos etc.) e participaram em atos de leitura em voz alta, elas descobrem que conseguem dizer a si mesmas o que o texto diz, ou seja, conseguem dar-se “aulas particulares” (Meek, 2004).

Os professores que promovem esse tipo de participação estão oferecendo aos alunos instrumentos de aprendizagem por meio da contextualização da leitura, não esquecendo seu aspecto material, ajudando na memorização de partes dos textos e orientando a relação entre o oral e o escrito, na localização no texto e na identificação de palavras.

### **3. PROMOVER A REFORMULAÇÃO, O DITADO E A REESCRITA DO TEXTO-FONTE**

As atividades anteriores levam a uma reformulação do texto-fonte de forma oral, que pode levar a um ditado do texto para o adulto quando as crianças ainda não são capazes de escrever de maneira autônoma. Também podem levar à seleção de um formato gráfico, à organização das ilustrações para reproduzir o texto-fonte e à sua reescrita. As atividades de reformulação garantem a recuperação do conteúdo linguístico do texto-fonte, as de formato e ilustração facilitam a recuperação do conteúdo informativo, e a reescrita facilita a apropriação das formas da linguagem escrita.

A alternância entre escrever autonomamente e ditar, entre escrever e lembrar e entre escrever e ler a própria escrita é uma fonte importante de aprendizagem. Os professores promovem a escrita “em voz alta” (oralizando o que se escreve), a “leitura com o dedo” (indicando de uma forma mais analítica do que uma leitura global), assim como “escrever aos poucos” (deixando o processo mais lento para torná-lo mais analítico). Do ponto de vista tipográfico, promovem a escrita inicial com letras maiúsculas para facilitar o trabalho do aluno, podendo também recorrer às letras móveis ou ao computador. Promove-se a interação entre os próprios alunos, na produção em duplas com distribuição de papéis (um dita, o outro escreve) e com o adulto que faz o papel de escriba ou de leitor.

### *O que os alunos e os professores aprendem durante essas sessões?*

Ao ditar para o adulto os alunos aprendem a produzir textos quando ainda não sabem escrever por si mesmos, aprendem a estabelecer relações entre a oralidade e a escrita e a diferenciar entre o que se diz por escrito e o que se diz simplesmente (aprendem a diferenciar entre o literal, a reformulação, a conversação ou o comentário). A oralização do que se escreve, a “leitura com o dedo” e a “escrita aos poucos” ajudam na compreensão do sistema de escrita, principalmente na correspondência fonográfica, isto é, na consciência da relação entre o componente sonoro e o aspecto gráfico da linguagem.

Os professores aprendem a diversificar suas atuações de maneira que todas as variações de sua criatividade docente são possíveis: diferenciar meios e modalidades; entre ditado para o adulto, escrita manual, escrita em computador; entre escrita sem modelo e o uso de um modelo (separadamente, e não como cópia direta), representação teatral, brincadeira com fantoches, elaboração de cenários e personagens, fotografias, vídeo etc.

As ideias aqui apresentadas são o resultado de nossa experiência em Barcelona (Espanha) e no Brasil. Em Barcelona nós a desenvolvemos em vários centros com o apoio da Direcció General d’Educació de La Generalitat de Catalunya<sup>1</sup> e no Brasil elas foram estruturadas em um material chamado Trilhas, desenvolvido para a formação de professores de Educação Infantil para distribuição gratuita em 210 municípios brasileiros.<sup>2</sup>

Para resumir, são trabalhados os textos de literatura infantil, a oralidade e a escrita. Esse programa pode parecer contraditório porque, nas dicotomias geralmente aceitas, o escrito se opõe ao oral, os textos se opõem às letras e às palavras, e a escrita é apresentada como uma atividade secundária da leitura. Mas a consideração da interação entre os alunos que aprendem, o material e a atuação docente exige uma compreensão dos processos de ensino e aprendizagem como complementares e distribuídos. Acreditamos que essa compreensão pode ser uma resposta para a preocupação atual devido ao baixo rendimento dos alunos em leitura e escrita.

1. Ver site da Direcció General d’Educació: <<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=P%20Engines&func=display&pageid=6>>.

2. Este material é o resultado de uma parceria entre o Programa Crer Para Ver, da Natura, e do Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MARTINEZ, M.; MCGEE, L. Children’s literature and reading instruction: Past, present, and future. *Reading Research Quarterly*, v. 35, n.1, p. 154-169, 2000.
- MEEK, M. *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, v. 29, n.4, p. 6-19, 2008.
- TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A. El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, v. 32, n. 1, p. 199-218, 2009.