

Situações de escrita para saber mais sobre um tema em momentos da alfabetização inicial¹

CLAUDIA MOLINARI



já há muito sabemos que a leitura e a escrita se instalam no tempo didático com continuidade, e através de diversas propostas em torno de quatro situações fundamentais nas quais as crianças escutam o professor ler, leem por si mesmas, ditam textos ao docente e escrevem por si mesmas.

Em momentos da alfabetização inicial e no âmbito dessas situações, “as letras” não são o único conteúdo de ensino. O sistema de escrita — mesmo sendo um conteúdo central — funciona no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, práticas que se exercem quando se lê e se escreve com distintos propósitos numa diversidade de gêneros discursivos. Trata-se de comunicar práticas culturais realizadas em um espaço intersubjetivo, formado historicamente, e no qual os leitores e escritores compartilham dispositivos, comportamentos, atitudes e significados culturais em torno do ato de ler e escrever (Chartier, 1999; Rockwell, 2001).

Na Educação Infantil, e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, essas práticas sociais podem ser ensinadas no âmbito de projetos. Os projetos “tentam dar conta do caráter processual e complexo das práticas de leitura e escrita [...] práticas que comprometem uma série de situações prolongadas, diferentes e recursivas, cuja natureza seria dificilmente captada por situações únicas e, menos ainda, pelos chamados exercícios escolares” (Castedo e Molinari, 2000, p. 18).

Desde algum tempo, e em distintos contextos escolares, desenvolvemos este tipo de situação didática nas aulas dos menores com a finalidade de produzir, por exemplo, uma enciclopédia, uma mostra pública ou uma exposição oral para outro grupo escolar (Molinari, Tarrío e Santoro, 1997; Molinari, 2000, 2003; Castedo e Molinari, 2000; Castedo, Molinari, Torres e Siro, 2001; Molinari e Siro, 2004).

Entre outras opções, as etapas desses projetos incluem acordos iniciais com as crianças sobre o produto, propósitos, destinatários e ações (o que produzir, para que, para quem, como); leitura e comentário de distintos materiais para informar-se sobre o tema (entre outras fontes); produção de algumas anotações ou registros

1. Este artigo reúne fragmentos de: Claudia Molinari e Graciela Brena. Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema. *Enredarnos* n.1. Revista do Projeto de Capacitação em Alfabetização Inicial/ Rede de Educação Inclusiva/ Universidade Nacional de Luján, Província de Buenos Aires, p. 27-48, 2008.

sobre aspectos relevantes que valem a pena conservar e, por último, escrita de um texto para difundir o aprendido.

Ainda que a sequência estabeleça ações sucessivas, essas ações se entrelaçam tal como acontece na prática social: os acordos iniciais devem ser consultados e talvez reformulados durante o desenvolvimento da tarefa; a leitura de textos e a escrita de anotações ou registros como atividades que se entrelaçam têm limites difusos quando se trata de ler-escrever para saber ou informar-se; a escrita de um texto de difusão necessita de releituras dos materiais consultados e das anotações ou registros que conservam informação.

Como acontece na prática social, na aula se propõe um percurso que organiza a tarefa, mas que não impõe passos que não se possam recuar. Ao contrário, trata-se de ensinar a circular pelos caminhos dos leitores e escritores quando o propósito é informar-se e informar sobre um tema de interesse, caminhos com interações necessárias entre ler e escrever, em diversos momentos do processo.

Vamos comentar algumas passagens de um projeto. Interessa-nos analisar algumas produções infantis e as vozes de seus protagonistas enquanto escrevem anotações ou registros, e no momento em que se dispõem a produzir um escrito para publicar informação sobre os animais que habitam as zonas frias.² Por intermédio desses exemplos, tentaremos ilustrar como — desde muito pequenos —, os alunos podem aprender nesta situação de ensino.

PRODUÇÃO DE ANOTAÇÕES OU REGISTROS

Para informar sobre o tema, a professora organiza diversas situações didáticas em que lê textos que oferecem certas complexidades para os alunos.³ Durante a leitura ou uma vez finalizada, abre espaços de troca, para ajudá-los a compreender melhor o que foi lido (Docente: “Aqui dizia: ‘*As focas dão à luz seus filhotes em tocas de neve*’ (relê um parágrafo). O que é ‘*dar à luz*’?”. Crianças: “Pode ser que os coloque ao sol”. “Que o levam para fora e dão luz com o sol”). Como o comentário ilustra, nem tudo é óbvio para os alunos, motivo pelo qual a professora deverá colocar em discussão algumas ideias.

Com base nessas trocas, ela lhes propõe o registro de alguns dados ou conceitos:

Docente: *Como fizemos outras vezes, vamos escrever neste cartaz o que consideramos mais importante. Vamos registrar; assim, quando formos escrever (referindo-se ao momento de produção do texto de difusão) poderemos nos lembrar de algumas coisas importantes das quais não podemos nos esquecer. Vocês vão ditar para mim, e eu vou escrever. Eu também lhes direi o que quero escrever [...].*

As crianças ditam à professora algumas informações sobre distintos animais. Tal como acontece com “Urso polar”, estes registros de elaboração coletiva conservam informações “importantes” (a professora registra em cartaz à vista de todos):

2. O projeto didático foi realizado pela docente Graciela Brena, professora da sala de crianças com cinco anos de idade, nível inicial da Escola Graduada “Joaquín V. González”, Universidade Nacional de La Plata, Argentina.

3. Os momentos de leitura também incluem situações nas quais as crianças leem por si mesmas explorando materiais diversos (por exemplo, localizam informação específica em um índice ou em uma enciclopédia).

Urso polar

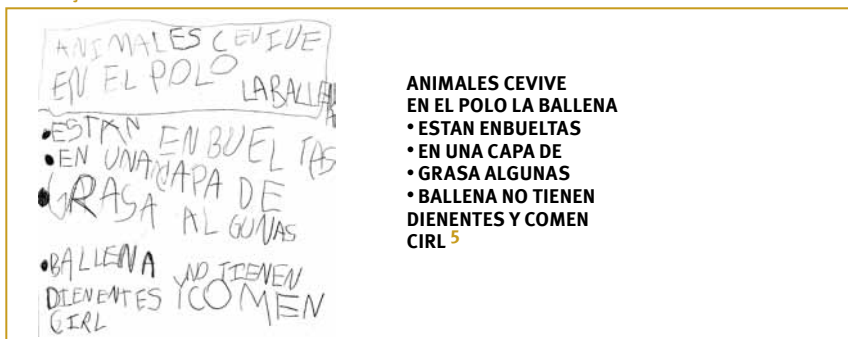
- É UM MAMÍFERO.
- É ROBUSTO.
- É CARNÍVORO, COME CARNE. SUA PRESA FAVORITA É A FOCA. TAMBÉM COME MORSAS, PEIXES E AVES MARINHAS.
- TEM PELO MUITO ESPESSE, PELE GROSSA E GORDUROSA PARA QUE DESLIZE NA ÁGUA QUANDO SE METE NO MAR.
- É ÓTIMO NADADOR.
- A FÊMEA DO URSO POLAR TEM AS CRIAS. QUANDO NASCE: EM UMA TOCA DEBAIXO DA NEVE PARA ESTAR PROTEGIDO DO FRIO E DO PERIGO DOS OUTROS URSOS MACHOS.

O texto se organiza como uma lista de dados significativos sobre características físicas, cuidado das crias e informação sobre alimentação. Apresenta palavras-chave ressaltadas para definir conceitos; destaques usuais nesse tipo de escrita e que facilitam sua localização pelas crianças no momento de recorrer a eles durante a produção final.

Nessa situação de escrita de anotações, a docente comunica as vantagens de reter por escrito certa informação, a necessidade de decidir qual informação parece ser importante em virtude do propósito e como registrar de maneira sintética — como no exemplo — uma lista de dados antecedidos por vinhetas que organizam espacialmente a informação (marcas especiais, por exemplo, pontos ou hífen).⁴ Em situações de “escrita delegada” (Petrucci, 1999), o professor, além disso, exerce e explicita — quando se faz necessário — algumas das particularidades desta prática desde a perspectiva do escriba (“Digam-me como devo colocar essa ideia que vocês comentaram”; “Não ditem tão rápido”, “Vou reler para vocês o que coloquei até aqui para vermos como devemos continuar”...).

Tendo participado de situações de ditado de anotações, e contando com informação suficiente sobre o tema, os alunos do grupo cuja experiência estamos comentando produzem, por si mesmos, esta escrita. Vejamos dois exemplos de produção em duplas, posteriores à leitura comentada sobre baleias e focas.

ANOTAÇÕES SOBRE BALEIAS



ANIMALES CEVIDE
EN EL POLO LA BALLENA

- ESTAN ENBUELTAS
- EN UNA CAPA DE GRASA ALGUNAS
- BALLENA NO TIENEN DIENENTES Y COMEN CIRL

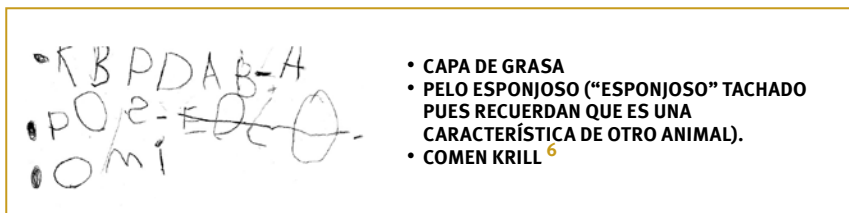
4. Segundo o tipo de informação registrado, podem produzir-se outros textos breves, como, por exemplo, esquemas com rótulos ou diagramas com flechas onde se relacionem conceitos (Lerner, 1999).

5. Animais que vivem — no polo — a baleia — estão envolvidas — em uma capa de — gordura algumas — baleias não têm — dentes e comem — krill (sic).

O texto recupera aspectos que distinguem o animal, por meio de uma descrição com o uso de léxico específico, tal como fizeram na situação de ditado. A escrita alfabética ocupa todo o espaço gráfico, e as marcas paratextuais, que a professora utilizou nos cartazes — vinhetas — acompanham a produção. As crianças procuram integrar essas marcas em seu texto, e ao fazê-lo, exploram seu sentido. Neste caso, a lista parece indicar, no momento, o começo de uma linha gráfica (ponto ao início em quase todos os casos), sem relação ainda com o conteúdo enunciado. Uma tentativa clara de incorporar características próprias do tipo de escrita.

Mas o uso dessas marcas gráficas nas anotações não acontece somente nas produções alfabéticas. Constatamos sua presença em todos os níveis de conceitualização, como acontece no registro de Camila e Catalina sobre as focas.

ANOTAÇÕES SOBRE AS FOCAS



- CAPA DE GRASA
- PELO ESPONJOSO (“ESPONJOSO” TACHADO PUES RECUERDAN QUE ES UNA CARACTERÍSTICA DE OTRO ANIMAL).
- COMEN KRILL ⁶

Como no exemplo anterior, as alunas expõem em uma lista, organizada por vinhetas, características físicas da foca e de sua alimentação. Neste caso, de forma silábica, utilizando letras pertinentes. Com essas oportunidades de produção que se mantêm na sala de aula, desde muito pequenas as crianças podem compreender cada vez mais o sentido dessa prática de escrita, ao mesmo tempo em que exploram particularidades do tipo de escrita.

PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA DIFUNDIR O APRENDIDO

Uma vez que as crianças sabem mais sobre o tema, a professora propõe novas situações de escrita, em pequenos grupos, mas agora para compartilhar com outros leitores a informação. Antes da escrita, retomam coletivamente os dados sobre os animais e a maneira como foram registrados. As respostas infantis demonstram que compreenderam que as anotações ou os registros são “para recordar”, para não esquecerem de tudo o que foi aprendido, e que é possível consultar para evocar a informação (“Podemos ler outra vez o que escrevemos... Para não termos de recorrer outra vez aos livros”). Outras trocas da classe continuam contribuindo para as aquisições dessas crianças:

D: *Agora, vamos organizar o que escrever e qual informação temos de colocar nesse texto (referindo-se ao que vão editar para que outros leiam).*

6. Capa de gordura — pelo esponjoso (“esponjoso” grifado, pois lembram que é uma característica de outro animal) — comem krill.

Ontem, quando escrevíamos os registros, as anotações, quando registrávamos o mais importante, Josefina nos disse algo muito interessante. Ela nos disse que quando escrevemos o texto, às vezes não colocamos tudo o que registramos (referindo-se a que nem sempre o que está nas anotações ou registros é reutilizado em sua totalidade na produção final).

Josefina: Sabemos que esses pontinhos são as ideias, mas se não existissem os pontinhos, não seriam ideias (referindo-se aos pontos que, como marcadores, organizam a informação, sobre os quais também haviam comentado anteriormente).

N: Anotações.

D: Claro, são anotações ou registros.

Josefina: As revistas e os livros não têm isso (pontos iniciais).

D: Ah...

Josefina: Não têm esses pontinhos e os livros não têm “é”, “é”, “é” (referindo-se à informação ditada sobre o urso polar, na qual o verbo se repete em várias oportunidades).

D: Não, não têm. Nós havíamos colocado, por exemplo, em “Urso polar” (aponta ao cartaz e lê) “é um mamífero”, “é robusto”, “é carnívoro”.

(Vários comentam ao mesmo tempo.)

N: Não se pode colocar outra vez “é”.

D: Aqui poderíamos colocá-lo, por quê?

N: Porque são ideias.

N: Porque não é a revista (referindo-se ao texto final que vão produzir).

D: Assim no texto não o poderíamos colocar.

[...]

D: Em nossas anotações colocamos muitas ideias, dados importantes; no texto (referindo-se à produção final) talvez não seja possível colocar tudo o que se registrou. Algumas vezes não se coloca tudo e algumas vezes...

N: Se coloca tudo.

D: Se coloca tudo e às vezes mais. Às vezes, nas anotações, coloca-se menos informação e ao escrever o texto final decide-se colocar mais informação que se conhece. Ou seja, que é o que vocês disseram. As anotações são para guardar informação, para nos fazer lembrar, e para nos ajudar no momento de escrever.

Então, quando tivermos de escrever, saberemos onde buscar a informação?

N: Aí (aponta os cartazes com anotações ou registros).

N: Ou aí (aponta uma pequena lousa magnética onde estão os cartazes com os nomes de todas as crianças).

D: Nos nomes.

N: Ali (aponta para um conjunto de cartões com imagens e palavras).

[...]

Durante o processo de escrita é necessário que as crianças produzam com crescente autonomia, motivo pelo qual a docente interroga sobre as fontes de informação disponíveis na sala (“Onde podemos buscar informação?”). Os alunos sabem que

os registros podem ser consultados e que — como em outras oportunidades — outras escritas estão à disposição no caso de terem dúvidas sobre as letras (nomes próprios/cartões).

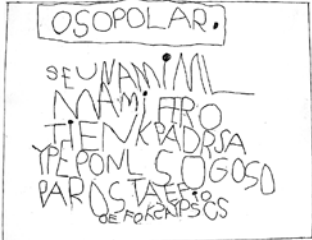
Por intervenção da professora, que recupera um comentário de Josefina, as distinções entre anotações ou registros, e o texto de difusão, são objeto de reflexão na classe. As crianças já podem estabelecer algumas distinções com relação à:

- quantidade de informação contida nas anotações e a informação que pode conter o texto final (toda a informação/alguma informação/mais informação), fato que destaca a identidade de ambos os escritos (sua especificidade);
- diferença entre a produção de anotações como lista de ideias, com a ajuda gráfica de vinhetas (“Sabemos que os pontinhos são as ideias, mas se não existissem esses pontinhos não seriam ideias”) e a ausência deste elemento paratextual em artigos de enciclopédia (neste caso, mantendo um contraste um pouco abusivo);
- a “legalidade” de repetições na produção de anotações e o cuidado de tais repetições em um texto de difusão (como indica Josefina “os livros não têm ‘é’, ‘é’, ‘é’”). Uma vez que as anotações ou registros “são ideias” — de acordo com a definição da aluna — admitem uma organização textual e paratextual particular.

Para finalizar esse momento da aula, a professora propõe planejar o texto de maneira coletiva: “título” (nome do animal), “que tipo de animal é, o que tem em seu corpo para poder proteger-se do frio, e o que come”. Iniciar a tarefa com um esquema de conteúdo ajuda às crianças a produzir em grupo. Parte do problema já está resolvida (o que escrever primeiro, o que vai depois...), no entanto, resta muito por discutir no transcurso da produção.

A escrita sobre o “Urso polar” produzida por um grupo nos permite recuperar algumas marcas do caminho percorrido.

URSO POLAR

	<p>OSO POLAR</p> <p>ES UN ANIMAL MAMÍFERO TIENE CAPA DE GRASA Y PELO ESPONJOSO PARA PROTEGERSE DEL FRÍO COME FOCAS Y PECES⁷</p>
---	--

Em “Urso polar” e com escritas silábico-alfabéticas, seus autores recuperam informações ditadas à professora sobre esse animal (mamífero, come focas e peixes), as organizam em um texto coerente, considerando a progressão temática acordada no planejamento (tipo de animal, como se protege do frio, alimentação). Trata-se de um texto em que se encontram marcas de materiais lidos e comentados no tempo; no tempo de um projeto em que se apoiam e reencontram oportunidades de atuar e refletir sobre a linguagem.

7. Urso polar — É um animal — mamífero — Tem capa de gordura — e pelo esponjoso — para proteger-se do frio — Come focas e peixes.

Como vemos, o professor ensina a ler e a escrever em uma sequência de situações similares às que desenvolvem aqueles que exercem essas práticas no contexto social; o faz em um tempo didático em cuja duração — e graças a essa duração — os alunos utilizam e refletem sobre distintos conteúdos.

Para finalizar, vale a pena citar algumas frases que, vez ou outra, ouvimos dos mais velhos ... “*Não sabem estudar!*”; “*Não podem ler um texto de estudo!*”; “*Não entendem o que leem!*”; “*Não sabem fazer um relatório sobre aquilo que estudaram!*”.

Não seria conveniente perguntarmos se tiveram oportunidades para aprender a fazê-lo ao longo da escolaridade? Sobre algumas destas oportunidades, nos referimos no transcurso desta exposição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTEDO, M.; MOLINARI, C. Leer y escribir por proyectos. Rev. *Proyecto*, ano III, n. 4, p. 16-24, 2000.

CASTEDO, M. (Coord.) et al. *EGB 1. Propuestas para el aula*. Material para docentes. Programa Nacional de Inovações Educativas. Ministério da Educação da Rep. Argentina, 2001.

CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

KAUFMAN, A. *Alfabetización temprana... ¿y después?*. Buenos Aires: Santillana, 1998.

LERNER, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

_____. et al. *Prácticas del lenguaje*. Prediseño curricular para la educación general básica/segundo ciclo. Dirección de currículo — Gobierno da Cidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 1999.

MIRÁS, M. La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, n. 89, p. 65-80, 2000.

MOLINARI, C. Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños. Un problema didáctico analizado en “situaciones de estudio”. *Quehacer Educativo*. Revista da Federação Uruguia de Magistério, edição especial, ano XII, n. 57, p. 74-83, 2003.

_____; SIRO, A. *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio*. Experiencias en aulas multigrado rural. Programa de ajuda a escolas rurais e de fronteira. Buenos Aires: Fundação Perez Companc-Fundación Bunge e Born, 2004.

MOLINARI, M. Leer y escribir en el jardín de infantes. In: KAUFMAN, A. M. (Comp.). *Letras y números*. Alternativas didácticas para el jardín de infantes y primer ciclo de EGB. Buenos Aires: Santillana, 2000.

_____; TARRÍO, M.; SANTORO, M. *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento n.1/97. Dirección de Educação Primária da Dirección Geral Cultura e Educação da Província de Buenos Aires, La Plata, 1997.

NEMIROVSKY, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós, 1999.

PETRUCCI, A. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa, 1999.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos en el estudio de los libros escolares. *Educación e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 11-26, 2001.