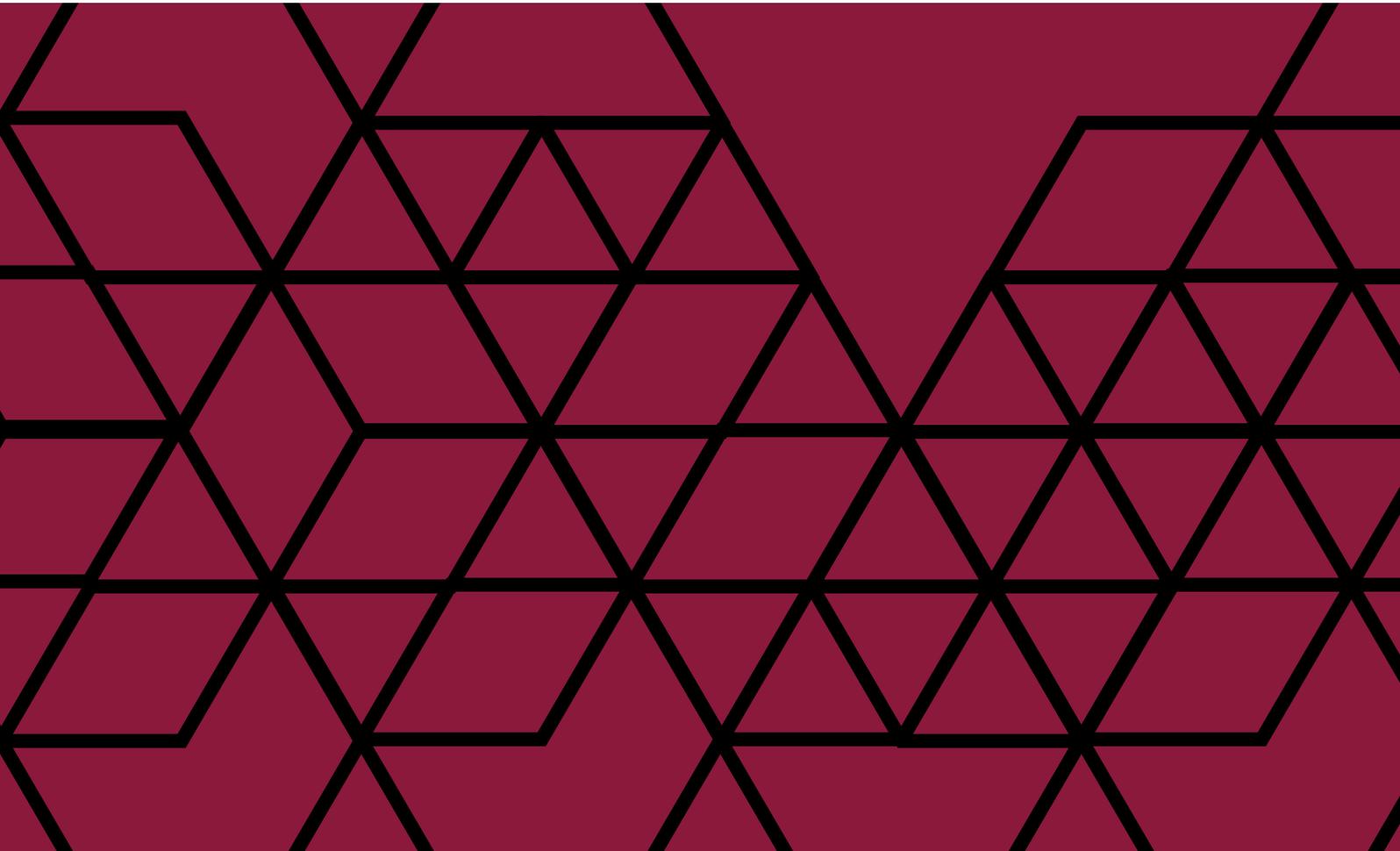


LETRA A NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



# PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ALFABETIZAÇÃO

## ORGANIZADORA

Maria da Graça Costa Val

## AUTORES

Maria da Graça Costa Val

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Maria Flor de Maio Barbosa Benfica

LETRA A NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

# PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ALFABETIZAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Reitora:** Sandra Goulart Almeida

**Vice-reitor:** Alessandro Fernandes Moreira

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Diretora:** Daisy Moreira Cunha

**Vice-diretor:** Wagner Ahmad Auarek

**CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA**

**Diretora:** Valéria Barbosa de Resende

**Vice-diretora:** Sara Mourão Monteiro



V135p Val, Maria da Graça Costa, 1951-  
Produção de textos escritos na alfabetização [recurso eletrônico] /  
Maria da Graça Costa Val, Cristina Alves da Silva Frade, Maria Flor de  
Maio Barbosa Benfica. -- Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.  
155 p. : il. -- (Letra A no processo de alfabetização).

ISBN: 978-65-88446-49-2 (e-book).  
ISBN: 978-85-8007-123-8 (impresso).  
ISBN: 978-85-8007-121-4 (coleção).  
Organizadora: Maria da Graça Costa Val.  
Bibliografia: f. 153-155.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Produção de textos. 4. Escrita  
(Ensino fundamental) -- Estudo e ensino -- Metodologia. 5. Crianças --  
Escrita. 6. Crianças -- Comunicação escrita. 7. Professores  
alfabetizadores -- Formação.

I. Título. II. Frade, Isabel Cristina Alves da Silva, 1957-. III. Benfica,  
Maria Flor de Maio Barbosa, 1954-. IV. Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.634

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

LETRA A NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

# PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ALFABETIZAÇÃO

ORGANIZADORA

Maria da Graça Costa Val

AUTORAS

Maria da Graça Costa Val

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Maria Flor de Maio Barbosa Benfica

1ª edição

Belo Horizonte  
FaE UFMG  
2018

# PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ALFABETIZAÇÃO

## ORGANIZADORA

Maria da Graça Costa Val

## AUTORAS

Maria da Graça Costa Val

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Maria Flor de Maio Barbosa Benfica

---

## COORDENAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Valéria Barbosa de Resende

## LEITORA CRÍTICA

Maria das Graças de Castro Bregunci

## REVISORA

Heloisa Rocha de Alkimim

## PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Daniella Cristina Salles Lima

## COMITÊ EDITORIAL

Ana Ruth Moresco Miranda

Antônio Augusto Gomes Batista

Estela D'Ángelo Menéndez

Francisca Izabel Pereira Maciel

Gilcinei Teodoro de Carvalho

Magda Soares

Maria de Lourdes Dionísio

## SUPORTE SECRETARIA CEALE

Morgana Rodrigues da Silva Santos  
de Oliveira

Rosângela Pereira Campos

Cícero Barros

Caro formador,

É com muito prazer que entregamos este volume da coleção Letra A na Alfabetização, produzida exclusivamente para a formação de alfabetizadores, gestores e outros professores interessados. Esperamos que este material seja trabalhado na sua rede de ensino, através de estratégias aplicadas ao contexto de formação local.

Desejamos um ótimo trabalho!

Coordenação da Coleção e Direção do Ceale

Informamos que este exemplar é distribuído gratuitamente e não pode ser vendido.



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 11

INTRODUÇÃO..... 13

CAPÍTULO 1  
TEXTO, TEXTUALIDADE,  
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO..... 14

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. TEXTO E TEXTUALIDADE</b> .....	<b>14</b>
<b>2. TEXTUALIDADE E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>3. PRODUIR TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA – O QUE DIZ O <i>LETRA A</i></b> .....	<b>24</b>
<b>4. AVALIANDO A TEXTUALIDADE</b> .....	<b>29</b>
<b>5. PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA – PROJETOS INSPIRADOS NO <i>LETRA A</i></b> .....	<b>34</b>
<b>CONCLUINDO</b> .....	<b>38</b>

CAPÍTULO 2  
GÊNEROS TEXTUAIS..... 40

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>40</b>
<b>1. GÊNEROS TEXTUAIS NA CONVIVÊNCIA SOCIAL</b> .....	<b>41</b>
<b>1.1 O QUE SÃO GÊNEROS TEXTUAIS</b> .....	<b>41</b>
<b>1.2 PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ALGUMA TEORIA     ANTES DE IR PARA A SALA DE AULA</b> .....	<b>43</b>
<b>1.3 GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS</b> .....	<b>48</b>

<b>2. GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA</b> .....	<b>51</b>
<b>2.1 POR QUE TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA?</b> .....	<b>51</b>
<b>2.2 POR QUE TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO? NÃO É MUITO CEDO PARA ENSINAR GÊNEROS MAIS FORMAIS ÀS CRIANÇAS?</b> .....	<b>53</b>
<b>2.3 COMO TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA?</b> .....	<b>54</b>
<b>2.4 QUE GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHAR COM AS CRIANÇAS?</b> .....	<b>57</b>
<b>3. O CONHECIMENTO INTUITIVO DAS CRIANÇAS SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS</b> .....	<b>58</b>
<b>3.1 DE GÊNEROS ORAIS PARA GÊNEROS ESCRITOS</b> .....	<b>58</b>
<b>3.2 AVENTURANDO-SE NA ESCRITA</b> .....	<b>61</b>
<b>3.3 GÊNEROS MULTIMODAIS OU MULTISSEMIÓTICOS NA ALFABETIZAÇÃO</b> .....	<b>65</b>
<b>CONCLUINDO</b> .....	<b>77</b>

## CAPÍTULO 3

### O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: PLANEJAR, ESCREVER, REVISAR E REESCREVER O PRÓPRIO TEXTO..... 78

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>78</b>
<b>1. INTERLOCUÇÃO ENVOLVE PLANEJAMENTO, REVISÃO E REESCRITA DO PRÓPRIO TEXTO</b> .....	<b>79</b>
<b>2. O PLANEJAMENTO DISCURSIVO: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO</b> .....	<b>87</b>
<b>3. O PLANEJAMENTO TEXTUAL</b> .....	<b>97</b>
<b>3.1 O TIPO TEXTUAL</b> .....	<b>97</b>
<b>3.2 A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO EM TÓPICOS ARTICULADOS: A COERÊNCIA, A INFORMATIVIDADE E A COESÃO</b> .....	<b>97</b>
<b>3.3 A COERÊNCIA</b> .....	<b>106</b>
<b>3.4 A PARAGRAFAÇÃO</b> .....	<b>107</b>

<b>4. A ESCRITA: IDEIAS NO PAPEL, A TEXTUALIZAÇÃO</b> .....	<b>113</b>
<b>4.1 A COESÃO TEXTUAL</b> .....	<b>113</b>
<b>4.2 A MORFOSSINTAXE</b> .....	<b>119</b>
<b>4.3 PONTUAÇÃO</b> .....	<b>121</b>
<b>4.4 ORTOGRAFIA</b> .....	<b>126</b>
<b>5. A PRODUÇÃO TEXTUAL NO PERÍODO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO</b> .....	<b>126</b>
<b>5.1 CRIANÇAS QUE NÃO SABEM ESCREVER PODEM PRODUZIR TEXTOS?</b> .....	<b>126</b>
<b>5.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTO         EM SALA DE AULA</b> .....	<b>131</b>
<b>5.2.1 PLANEJAR SITUAÇÕES “PARA APRENDER                 A ESCREVER TEXTOS”</b> .....	<b>131</b>
<b>5.2.2 PLANEJAR E DIVIDIR TAREFAS DE ESCRITA                 ENTRE ALUNOS COM GRAUS DE AUTONOMIA DIFERENTES                 E ALIMENTAR A PRODUÇÃO</b> .....	<b>132</b>
<b>5.2.3 QUANDO O PROFESSOR É QUEM ESCREVE</b> .....	<b>136</b>
<b>6. A REVISÃO, A AUTOAVALIAÇÃO, A REESCRITA:     RETOMAR E MODIFICAR O PRÓPRIO TEXTO</b> .....	<b>139</b>
<b>6.1 ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR E GRAUS DE AUTONOMIA DO ALUNO</b> .....	<b>140</b>
<b>6.2 REVISÃO E REESCRITA: DIFERENTES ESTRATÉGIAS</b> .....	<b>141</b>
<b>6.3 PROFESSOR LEITOR, ALUNO AUTOR</b> .....	<b>146</b>
<b>CONCLUINDO</b> .....	<b>150</b>

CONCLUSÃO..... 151

REFERÊNCIAS..... 153



# APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO LETRA A NA ALFABETIZAÇÃO

As questões relacionadas à alfabetização e letramento sempre precisam ser retomadas em função do seu objeto, dos problemas contemporâneos, dos sujeitos da educação, de novas pesquisas e das ações dos sistemas de ensino e dos professores. Algumas circunstâncias movem o desejo de uma nova publicação, como o avanço das pesquisas, a necessidade de diálogo com quem faz a alfabetização e nosso permanente desafio de escrever para educadores, projetando suas reflexões, seu perfil, sua prática e sua formação. Buscar esse equilíbrio é uma tarefa difícil, pois reconhecemos a complexidade do fenômeno da alfabetização. Trabalhando com pesquisa, com formação de professores alfabetizadores e gestores, vimos desenvolvendo, ao longo dos anos, muitos projetos envolvendo a promoção de cursos e a produção de materiais didáticos, tentando encontrar interfaces entre o rigor das pesquisas acadêmicas e as possibilidades de transposição didática.

Nesta coleção *Letra A na Alfabetização*, tivemos algumas circunstâncias especiais: a convivência de mais de seis anos com o público do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o público do CEALE Debate, entre outros projetos, e o conhecimento de algumas de suas demandas de formação. Ao verificar a recepção dos textos, por nós publicados, é necessário fazer uma meta-análise sobre as formas que temos usado para nos comunicar com os docentes. Nossas publicações têm atingido os leitores professores? Temos várias experiências de publicação, com variação da forma e do discurso: a produção acadêmica, os materiais de formação e a publicação do *Letra A: o jornal do alfabetizador*, que trabalha com uma concepção diferente de periódicos que têm essa designação de jornal. No caso do jornal *Letra A*, temos uma proposta editorial que busca, com linguagem e modos de produção do jornalismo, promover uma reflexão permanente sobre o campo da alfabetização, leitura e escrita, tratando de problemáticas emergentes e também de questões permanentes, sem cair na armadilha de alimentar os leitores com notícias ou propostas de atualização que sempre perseguem os educadores. Nesse periódico, em especial, temos uma produção de mais de 13 anos, com questões que são atuais e permanentes e outras que precisam ser atualizadas.

Considerando essas circunstâncias e nosso passado/presente da produção, surgiu então uma ideia: por que não fazer uma publicação que tivesse como fonte o jornal *Letra A*, realizando algum tipo de compilação comentada, já que os conteúdos do nosso jornal permitem essa releitura? Essa compilação seria suficiente ou deveríamos dialogar com outras fontes? Poderíamos inventar um novo formato que conjugasse uma linguagem jornalística com uma perspectiva acadêmica e didática? Seria possível experimentar uma linguagem híbrida, em uma nova publicação para alfabetizadores? No conjunto desses questionamentos

é que foi concebida a proposta da coleção *Letra A na alfabetização*: uma releitura, como afirmamos, pelos autores dessa coleção, de temas e problemas importantes para o campo, publicados nos mais de 13 anos do jornal, em interlocução com outras fontes e reflexões.

Sobre as perguntas e ideias que motivaram esta produção e sobre o conteúdo selecionado para ser comentado, expandido, criticado, constatamos o quanto precisamos nos debruçar sobre os mesmos problemas, com olhares novos e com outras fontes necessárias à ampliação conceitual e metodológica, como o *Glossário CEALE de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*, acervos paradidáticos, outras fontes teóricas e literárias. Tanto o *Letra A*, como o *Glossário Ceale* estão disponíveis em versão digital, com indexação que permite uma consulta mais ágil e aprofundamento nos temas.

Sobre a escolha dos temas dos volumes, procuramos seguir alguns eixos que são utilizados no campo da Língua Portuguesa, em subáreas de pesquisa e para organização dos próprios currículos na educação brasileira: Leitura, Produção de textos, Literatura, Apropriação do sistema de escrita. A abordagem que diferencia esta coleção é que o principal eixo organizador desses temas é a alfabetização – com as implicações específicas desse tempo e das relações de ensino/aprendizagem essenciais a esse processo. Uma concepção central perpassa essa reflexão e ultrapassa os anos iniciais da alfabetização, por ser propícia a qualquer professor de Língua Portuguesa: a concepção de que a língua é um processo de interlocução, ou seja, de que precisamos pensar o ensino a partir dos usos sociais, formando leitores e escritores/autores ativos e críticos para viver na sociedade contemporânea.

Nesses cruzamentos entre projetos de nova escrita e os materiais, invocamos teorias e práticas que ajudam a entender os sujeitos da alfabetização, a natureza dos objetos de conhecimento e o ensino, tendo como interlocutor o professor e a professora, destinatários principais dessa publicação. Como toda produção, esta apresenta também limites e possibilidades. Cabe ao leitor a tarefa de avaliar este novo formato – linguagem e tratamento dos temas – e dimensionar os avanços em alguns aspectos da relação teoria e prática, incorporando suas reflexões e suas demandas de novos avanços.

Aproveitamos para agradecer a equipe do setor de jornalismo do Ceale que trabalhou no *Letra A: o jornal do alfabetizador*, nestes mais de 13 anos, que muito nos tem ensinado sobre outras linguagens. Agradecemos especialmente a Giane Maria da Silva, pela discussão do roteiro, levantamento de matérias e textos e a Kely Cristina Nogueira Souto pela disponibilização de produções das crianças.

*Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Valéria Barbosa de Resende*

Coordenadoras da coleção *Letra A na Alfabetização*  
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – Faculdade de Educação/UFMG

# INTRODUÇÃO

É possível e necessário trabalhar a produção de textos escritos e multimodais com crianças desde o início da alfabetização. Esse é o tema central deste volume; seus objetivos são demonstrar que isso é viável e contribuir com a realização desse trabalho em sala de aula, oferecendo ao professor sugestões e exemplos.

Há algum tempo defende-se a ideia de “alfabetizar letrando”. O que significa isso? Qual é a base desse argumento? Vivemos numa sociedade grafocêntrica, isto é, organizada em torno da escrita, que vem desenvolvendo, há algum tempo, novas tecnologias para a produção, divulgação e compreensão de textos compostos de uma ou mais linguagens (verbal, imagética, sonora, cinética, entre outras). Participar ativamente dessa sociedade requer saber jogar esse jogo. Para isso, não basta estar alfabetizado, é preciso ter desenvolvido a competência de ler e produzir textos escritos e multimodais, que circulam em meios impressos e digitais.

Assim, a melhor maneira de preparar as crianças para essa realidade social é contribuir, desde o início da alfabetização, para o desenvolvimento de sua capacidade de lidar com a escrita e a multimodalidade, favorecendo seus multiletramentos.

Com o intuito de apoiar o professor nessa tarefa, este volume traz fundamentação teórica, que acreditamos ser necessária para um trabalho intencionado, consciente e livre, mas, sobretudo, investe na análise de textos de crianças, em diversos níveis do período de alfabetização, do 1º ao 3º do Ensino Fundamental, na sugestão de práticas pedagógicas, e em propostas de reflexão para os professores leitores.

Nossa conversa é dirigida aos professores que atuam no processo de alfabetização e sua consolidação. Esperamos que nossos interlocutores se engajem nesse diálogo e o considerem proveitoso.

# CAPÍTULO 1

## TEXTO, TEXTUALIDADE, CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

### APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, vamos tratar de conceitos básicos para o desenvolvimento de uma prática consistente do ensino da produção de textos escritos na escola: texto, textualidade e condições de produção.

O trabalho com a escrita de textos é uma das facetas do letramento dos alunos, na qual a escola deve investir. Nas sociedades contemporâneas, é insuficiente o mero aprendizado das *primeiras letras*; integrar-se socialmente, hoje, envolve também ser capaz de utilizar a língua escrita nas situações em que ela é necessária, na leitura e na produção de textos verbais e multimodais.<sup>1</sup> Para isso, o aluno precisa desenvolver conhecimentos e capacidades necessários para usar adequadamente a língua em práticas sociais. Neste volume da *Coleção Letra A no processo de alfabetização*, buscamos apresentar aos professores uma oportunidade de refletir sobre alguns dos aspectos envolvidos na ampliação do letramento dos alunos por meio da produção de textos escritos socialmente adequados.

O capítulo se organiza de modo a permitir ao leitor uma trajetória que vai da observação e análise de materiais diversos para a conceituação teórica, entremeada de propostas de reflexão sobre a aplicabilidade dos conceitos ao trabalho em sala de aula.

### 1. TEXTO E TEXTUALIDADE

Observe as imagens a seguir e reflita: quais delas são textos? Por quê?

FIGURA 1



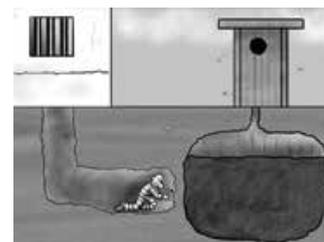
FONTE: <http://placaserradasdss.blogspot.com.br/2012/06/> Acesso em 14ago2017,

FIGURA 2



FONTE: RÔTULOS e embalagens. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.13, 2008. Aula Extra, p.5.

FIGURA 3



FONTE: <https://jeffdavisblog.files.wordpress.com/2012/10/it-cant-get-any-worse.jpg> Acesso em 25/08/2017

<sup>1</sup> Textos multimodais são aqueles que se compõem de mais de uma modalidade de linguagem, combinando, por exemplo, a linguagem verbal (oral ou escrita) com as linguagens imagética, sonora, cinética, entre outras. Tirinhas, quadrinhos, mapas, infográficos, anúncios, vídeos e áudios de mensagens de celular, filmes e programas de TV são exemplos de textos multimodais. Neste capítulo e ao longo do volume estes textos serão retomados em contextos diversos.

FIGURA 4



FONTE: Desenho infantil espontâneo. Gabriel, 7 anos.

FIGURA 5



FONTE: <http://www.superpartituras.com.br/igor-picchi-toledo/1--chorinho>  
Acesso em 16 de julho de 2017

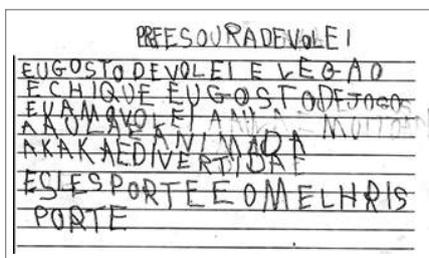
FIGURA 6

### CAUSO MINERO

Sapassado era sessetembro, taveu na cuzinha tomando uma pincumel e cuzinhando um kidicarne com mastumate pra fazer uma macarronada com galinhassada. Quascaí de susto, quandoví um barui vinde dendoformo, parecenum tidiguerra. A receita mandopô midipipoca denda galinha prassá. O forno isquentô, o mistorô e o fiofô da galinha ispludiu! Nossinhora! Fiquei branco quinein um lidileite. Foi um trem doidimais! Quascaí dendapia! Fiquei sensabê doncovim, proncovô, oncotô. Oiprocevê quilocura! Grazadeus ninguém simaxucô!

FONTE: Texto de circulação na internet, recebido por e-mail. Autor não identificado.

FIGURA 7



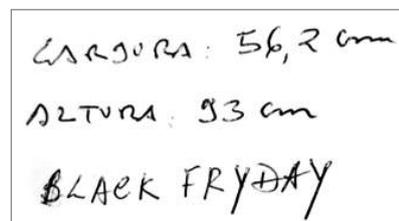
FONTE: Redação infantil. Livia, 5 anos, 2007.

FIGURA 8



FONTE: Agenda pessoal, 2017.

FIGURA 9



FONTE: Anotações pessoais

“Uma palavra, uma frase ou um nome próprio podem ser considerados um texto, desde que usados em determinada situação produzindo sentido”, diz a reportagem *Escrever para se aproximar do outro*, publicada na seção Em destaque, do jornal Letra A n.10 (2007, p.6).

**Se você respondeu que todas as imagens são texto, sua resposta está certa.**

**Por quê?**

Não apenas um romance, ou uma notícia, ou um verbete de enciclopédia são textos; uma etiqueta, um crachá, uma placa, um rótulo também são textos. Do mesmo modo, são também textos uma aula, uma fofoca entre amigos, um recado oral. Podemos definir um texto como o produto do uso de uma linguagem, que ganha sentido em determinadas circunstâncias, num determinado contexto histórico e social. Um texto nasce do trabalho mental de organizar e elaborar nossas experiências, de construir nosso pensamento. Presta-se à interação humana, possibilitando a troca de informações, sentimentos, ideias, aspirações, numa determinada situação, para cumprir determinado objetivo. Mas também pode servir a propósitos individuais, como registrar planejamentos, lembretes, memórias, emoções, fantasias pessoais.

Quando dizemos “uma linguagem”, queremos significar que, além das línguas naturais, como o português ou o árabe – que se manifestam na fala e na escrita – há outras linguagens criadas pelas sociedades humanas, como a música, o desenho, a pintura, a expressão facial e corporal, a dança, o sistema numérico, o cinema, entre outras. As linguagens são sistemas de significação, também chamados de sistemas semióticos.

O que temos nas imagens sobre as quais você refletiu? Textos diversos, expressos em linguagens diferentes, ou seja, textos multimodais ou multissemióticos – conforme já apresentado no início deste capítulo: a escrita e algumas linguagens visuais (por motivos óbvios, não incluímos aqui nenhum texto em linguagem sonora, como a fala ou uma música, nem em linguagem cinética, como um vídeo, por exemplo). Esses textos ocorrem em instâncias variadas, que demandam as linguagens neles utilizadas. Todos eles têm uma função social reconhecida e servem aos propósitos de seus autores e às expectativas dos seus destinatários. Todos eles pertencem a um gênero, que circula em determinados campos da atividade humana.

A placa apontando o produto *gergelim* (imagem 1) e as diversas embalagens (imagem 2) são textos que conjugam imagem (fotografia e desenho) e linguagem verbal escrita.

O cartum (imagem 3) é um exemplo de arte gráfica a serviço do humor; o desenho infantil (imagem 4) expressa a fantasia e a criatividade do menino que o produziu. Já a partitura musical (imagem 5) recorre a outra linguagem gráfica, um sistema de notação diferente dos sistemas de escrita, com o qual se registram as notas e o ritmo de uma melodia, possibilitando uma representação mundialmente padronizada. Nesse caso específico, essa notação representa, na pauta, uma composição musical, um texto expresso numa linguagem sonora, não verbal: o Primeiro Chorinho, de Igor Pecchi Toledo.

O texto em “minerês” que circulou por um tempo na internet (imagem 6), a redação da menina de cinco anos (imagem 7), os registros na agenda (imagem 8) e as anotações pessoais (imagem 9) são textos que se manifestam na linguagem verbal escrita. Todos os textos desse conjunto resultam do uso intencional de uma linguagem e, mesmo as produções individuais, fazem sentido quando situadas num dado contexto cultural.

Atendo-nos ao foco deste capítulo, vamos dedicar nossa atenção, deste ponto em diante, aos textos verbais, principalmente os escritos.

Diante de algumas imagens que apresentamos, seria possível protestar: “A placa identificando o *gergelim*, o texto mineiro e a redação mostram erros de ortografia e são até difíceis de ler! Como podem ser considerados textos?” Em resposta, diremos que não é a ortografia que define a *textualidade*, isto é, a *possibilidade de um conjunto de palavras ser reconhecido como texto numa dada situação*. A textualidade vai além da superfície do linguística do texto, está relacionada aos diversos componentes de suas *condições de produção e circulação*.

Retomemos nossos exemplos. A placa (imagem 1) chama atenção e ganha sentido como texto humorístico exatamente por ter a grafia errada. Não fosse esse erro, ninguém teria dado a ela atenção especial e nem a teria postado na internet para fazer as pessoas rirem. O relato em “minerês” (imagem 6) também se constitui como texto humorístico na medida em que tenta transcrever a suposta fala dos mineiros, registrando os cortes e fusões que caracterizariam sua linguagem oral.

Já a redação (imagem 7) se revela um texto notável, se considerarmos que foi escrito por uma menina de apenas cinco anos, Lívia, no início do seu processo de alfabetização, em 2007. A situação de produção desse texto é um concurso de redação promovido por uma escola de esporte. A autora responde com pertinência à proposta – “por que eu comecei a praticar esporte” – e coloca-se como concorrente ao prêmio de sua faixa etária (5-6 anos).

*EU GOSTO DE VOLEI E LEGAO  
E CHIQUE EU GOSTO DE JOGOS  
EU AMO VOLEI A AULA E MUITO ANIM  
A AULA E ANIMADA AKAKA E DIVERTIDA E  
ESI ESPORTE E O MELHORIS  
PORTE*

É interessante observar que a criança, com o objetivo de produzir um texto que possa fazer sentido para seu leitor, promove espontaneamente uma autocorreção na escrita. Ao perceber que última palavra da frase que ia escrever não caberia na linha (ANIM), decide reescrever a frase na linha de baixo (A AULA E ANIMADA). Curiosamente, Lívia insere uma marca – AKAKA – que talvez possa ser interpretada como correspondente ao KKK com que se costuma expressar o riso em textos que circulam na internet, usada nas salas de bate-papo e sites de redes sociais, como Orkut, MSN e outros, já em 2007, quando a redação foi escrita.

Os registros da agenda e as anotações pessoais revelam outras funções da escrita além da interação: o planejamento individual, o auxílio à memória. Diante da página da agenda, podemos perguntar o que significa “Mãe na Iracema”. Mas isso não é da nossa conta... Basta que a dona da agenda saiba! O mesmo vale para as anotações pessoais. No entanto, não se pode deixar de reconhecer a textualidade dessas produções linguísticas: a autora fez o texto para si mesma, como apoio a sua memória, não para outras pessoas lerem. Não é necessário que os eventuais leitores entendam esse registro, basta que a produtora saiba o que escreveu e com que objetivo. É pessoal, não é para ser compartilhado.

Os textos veiculados em embalagens e rótulos, como os da imagem 2, estão fortemente presentes em nossa vida social, com a importante função de identificar e caracterizar os produtos que consumimos. Têm papel importante também na vida das crianças, que os veem não apenas em produtos alimentícios e de higiene e limpeza, mas também em brinquedos e guloseimas. Assim, pela interação com diferentes práticas sociais, como a compra, o uso e a propaganda de vários produtos, elas se tornam capazes de reconhecer intuitivamente a função social desses textos, que vêm sendo bastante explorados na sala de aula, sobretudo no período da alfabetização. Vejamos, a respeito, o recorte de uma reportagem do *Jornal Letra A* n. 13, de 2008, sobre rótulos e embalagens<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> Esta reportagem aparece também no volume LEITURA desta coleção, explorada em outros aspectos e com outra finalidade.

## RÓTULOS E EMBALAGENS

Produtos consumidos no dia-a-dia das crianças podem auxiliar a alfabetização ampliando o conhecimento sobre os usos da leitura e da escrita

Materiais encontrados facilmente em toda casa ou até mesmo na lancheira das crianças podem ser um apoio bastante útil para a alfabetização. As embalagens e os rótulos de produtos diversos, quando levados para a sala de aula, permitem desenvolver atividades interessantes [...].

Antes mesmo de entrar para a escola, a criança observa embalagens e rótulos do que é consumido ao seu redor. Maria Lúcia Castanheira, pesquisadora do Ceale, diz que, mesmo sem dominar o sistema de escrita, “a criança já começa a se perguntar quais são as características desses materiais e como eles funcionam”. A finalidade expressamente comercial de rótulos e embalagens permite abordar o aspecto estético que envolve a escrita. Pode-se discutir, a partir deles, como os diferentes tipos de letras, a variação de cores e outros elementos que fazem parte dessa composição podem servir para “agradar aos olhos” do consumidor.

A professora da Escola Estadual Nossa Senhora da Glória, em Manaus (AM), Jaqueline Dias, usa esse gênero textual<sup>3</sup> na alfabetização. Ela afirma que, no contato com esses materiais, antes de entrarem para a escola, “as crianças já ‘leem sem ler’, o que as motiva a aprender a leitura e a escrita”. Isso porque elas já reconhecem o nome de vários produtos e se valem disso no seu dia-a-dia. A articulação das duas realidades (casa e escola) permite realizar “um processo de ensino que leva a criança a compreender e a valorizar os usos sociais da escrita”, destaca Maria Lúcia Castanheira.

[...]

### CRIANDO E RECRIANDO EMBALAGENS

Se as crianças entendem a estrutura textual de um rótulo e a sua função, também são capazes de produzir. Maria Lúcia Castanheira propõe que a confecção de rótulos e embalagens em sala de aula pode ajudar a compreensão da criança sobre esse uso social da escrita: “se a criança observa e conversa sobre o papel desses rótulos, também pode ser desafiada a produzir alguns e a justificar suas escolhas”, sugere a pesquisadora. A partir disso, também pode ser estimulada “a reflexão sobre o desejo e a necessidade do consumo”, completa.

RÓTULOS e embalagens. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.13, 2008. Aula Extra, p. 5.

Reconhecer como texto o que é veiculado em rótulos e embalagens significa perceber que a linguagem verbal escrita – conjugada com imagens selecionadas, cores, formas e tamanho dos recursos gráficos – compõe um todo que faz sentido para quem vive na nossa cultura, e que esse todo tem funções e objetivos reconhecíveis (identificar o produto, especificar suas características, informar sobre o seu uso, convencer o consumidor a

<sup>3</sup> A questão dos *gêneros textuais*, mencionada nesta reportagem do *Jornal Letra A*, será discutida em próximos tópicos deste capítulo, aprofundada no capítulo 2 deste volume e retomada em outras publicações da Coleção.

comprá-lo...). Ou seja, reconhecer um rótulo ou uma embalagem como texto é reconhecer a *textualidade* desse todo. Crianças e adultos sabem disso, mesmo que alguns ainda pensem que texto é apenas o que vem escrito em livros, revistas e jornais.

Para encerrar esta seção, transcrevemos a seguir o verbete sobre *textualidade* publicado no Glossário Ceale (2014).

## Textualidade

Textualidade é a característica fundamental dos textos, orais ou escritos, que faz com que eles sejam percebidos como textos. Não é inerente a eles, pois uma mesma sequência linguística, falada ou escrita, pode ser considerada como texto legítimo por uns e parecer um absurdo, sem sentido, para outros. Trata-se de um componente da competência textual dos falantes, que lhes permite produzir textos adequados e interpretar como textos as produções linguísticas que ouvem ou leem. Um conjunto de palavras ou frases constitui um texto quando é percebido pelos interlocutores como um todo articulado e que faz sentido na situação comunicativa em que ocorre.

A textualidade é construída pelos participantes da interação verbal. O produtor tem objetivos comunicativos; o ouvinte/leitor tem expectativas e disposições. Um dos objetivos de quem produz um texto é que ele seja entendido e apreciado pelo outro; uma das maneiras de reagir a um texto é dispor-se a colaborar na construção de seu sentido, engajando-se no projeto comunicativo do produtor. Isso é possível porque, em geral, os interlocutores partilham conhecimentos, práticas e valores culturais. A construção da textualidade depende também da interpretação das relações texto-contexto que os participantes vão produzindo durante o processo comunicativo.

A coerência e a coesão são importantes fatores de textualidade. A coerência tem a ver com o conteúdo do texto, sua organização e sua articulação. Entender um texto é atribuir coerência a ele, é processá-lo com os conhecimentos e a habilidade de interpretação que se tem. Produzir um texto coerente é construí-lo de modo que pareça aos outros coerente.

Já a coesão é o inter-relacionamento entre os elementos linguísticos do texto. Não vem pronta no texto; vem apenas sinalizada para o ouvinte/leitor. Há vários recursos com que os falantes podem indicar as relações entre os elementos linguísticos de seus textos: substantivos, pronomes, artigos, conjunções, advérbios, tempos e modos verbais, entre outros. O uso desses recursos pode favorecer ou dificultar o trabalho de interpretação do ouvinte/leitor.

Outro fator decisivo na construção da textualidade é a intertextualidade – a relação de um texto com tantos outros que povoam a vida social. Nenhum texto é independente da rede de significação social. Compreender um texto é integrá-lo nessa rede, é reconhecer as vozes a que ele remete, é interpretá-lo em função dos textos de que somos formados.

Na prática pedagógica, quando o professor vincula o texto aos interlocutores e à situação comunicativa, promovendo a construção da textualidade pelos alunos, está favorecendo a formação de produtores e ouvintes/leitores atentos e bem-sucedidos.

COSTA VAL, Maria da Graça. Textualidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.) **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM. 2014. p.323-324.

## 2. TEXTUALIDADE E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO

Vimos que *textualidade* é a propriedade de uma sequência de palavras e enunciados ser reconhecida como texto. A textualidade se estabelece de acordo com as *condições de produção e circulação de um texto*, questão que passamos a discutir mais detalhadamente.

O texto *ganha sentido* numa determinada situação comunicativa, ou seja, é pensado como texto pelo produtor e reconhecido como texto pelo interlocutor numa determinada situação comunicativa. Não é necessário que o ouvinte ou leitor concorde com o texto verbal, ou que o admire. Basta que reconheça que aquele conjunto de enunciados compõe um texto, propício para certa situação de interação humana, mesmo que não goste do que ouviu ou leu. Algo como “*a cadeira de balanço fumou minha frigideira, mas depois a madraستا abraçou o leitãozinho e disse que*” dificilmente será aceito como texto, a não ser que se possa pensar em circunstâncias muito específicas nas quais possa fazer sentido para os participantes de uma interação verbal.

Quando dizemos que um texto “ganha sentido” numa determinada situação de uso da língua, queremos dizer também que, em diferentes situações, interlocutores com expectativas e objetivos diferentes podem atribuir diferentes sentidos a um mesmo texto. A *textualidade* está potencialmente no texto, já que ele é produzido por um sujeito que quer dizer alguma coisa, quer significar alguma coisa, e tem uma intuição linguística que o capacita a compor um texto passível de fazer sentido pelos interlocutores previstos, ou por si mesmo noutra ocasião (como nas agendas e anotações pessoais). Por outro lado, a textualidade está, também, na capacidade dos ouvintes e leitores de interpretar um texto produzindo sentido.<sup>4</sup> Assim, quem produziu a placa da imagem 1 com certeza pensou que seu texto respeitava a ortografia e, principalmente, que estava adequado ao objetivo previsto – identificar o produto gergelim à venda em sua loja. Não previu que alguém iria fotografá-lo e colocá-lo num site de “placas erradas”, com função humorística.

A noção de *contexto histórico e social* também é fundamental para a produção de sentido (pelo produtor e pelo destinatário), porque, para nos entendermos e nos desentendermos, precisamos de conhecimentos partilhados – linguísticos, textuais, interacionais e culturais (sobre os usos da língua, os costumes sociais, as crenças, valores e religiões, política, história, geografia, ciências, tecnologia, esportes, etc.). Por exemplo, já houve tempos e lugares em que

<sup>4</sup> A capacidade dos sujeitos de produzir sentidos é explorada no volume sobre *Leitura* desta Coleção.

não teria cabimento uma discussão sobre rótulos e embalagens, porque os gêneros alimentícios eram embalados em sacos e caixotes sem marca e vendidos em feiras; outros artigos, como perfumes, tesouras, livros eram trazidos em carroças por vendedores que passavam por diversas cidades. O telefone, a televisão, o celular, a internet fizeram surgir padrões textuais impossíveis de imaginar antes de sua invenção. Alguns temas, como a igualdade de direitos entre homens e mulheres, liberdade de expressão, respeito às diferenças de gênero, etnia, religião, eram – e ainda são – proibidos em alguns contextos culturais.

Nas diversas situações de uso da língua, quem produz um texto – falado, escrito ou multimodal – normalmente leva em conta seus interlocutores e considera quem são, o que sabem e o que pensam sobre o assunto a ser tratado, o que pensam sobre si mesmos, sobre o próprio produtor e sobre as relações entre eles, para decidir qual é a melhor maneira de se dirigir a eles. Por exemplo: eu sou professora, eles são alunos, eu sou adulta, eles são crianças; eu sei matemática, eles não sabem; portanto, nesta interlocução, eu posso falar do lugar de autoridade, exigir silêncio e atenção; mas também devo falar com clareza, ter paciência, ser amigável, para que eles possam receber bem a aula, entender e aprender o que eu quero ensinar. Outro exemplo: meu vizinho deixou o carro na minha vaga da garagem. Quero deixar um bilhete no para-brisa do carro dele para mostrar que eu não aprovei sua atitude e que vou tomar providências a respeito. Como posso fazer isso sem provocar uma briga? Se eu disser que vou reclamar com o síndico, como ele vai reagir? Se eu disser que não vou mais aturar esse tipo de desrespeito, será que ele vai parar de fazer isso? Ou será que vai querer se vingar? Que palavras devo usar?

O caso reproduzido a seguir ilustra como a atenção a um destinatário e a consideração de seus saberes levou à produção de um texto multimodal surpreendente, original. Uma médica de Belém, PA, considerando a necessidade de um paciente analfabeto entender a receita e tomar a medicação corretamente, recorreu a imagens que possibilitariam a leitura do homem. Em cada caixa de remédio ela colou uma fita adesiva com cor e desenho diferente das outras. Na receita, ela usou as mesmas fitas, indicando por setas e números os horários em que o paciente deve tomar os remédios.

FIGURA 10



FONTE: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/viraliza-foto-de-receita-que-medica-adaptou-para-paciente-analfabeto/> Acessado em 05/09/2018

Destaca-se, neste caso, a alternativa escolhida pela médica, ao produzir seu texto (uma receita), para alcançar a finalidade principal, alterando a linguagem para outro ‘modo’. Ressalte-se, porém, que o uso de imagens e outros recursos gráficos é válido e importante para diferentes finalidades e contextos – e não apenas para quem ainda não sabe ler.

Por sua vez, os ouvintes ou leitores também constroem representações e expectativas sobre a situação de interlocução, buscando respostas para perguntas como: quem é a pessoa que se dirige a mim? Por que, para que, ela se dirige a mim? Em situações mais formais de troca e transmissão de conhecimentos, como as da escola, ficam mais evidentes algumas expectativas, como: O que ela sabe? Sabe mais do que eu? Tem alguma coisa nova a me dizer, a me ensinar? Nesta interlocução, que lugar ela pode assumir? Que lugar eu posso/devo ocupar? O lugar social de cada um é fundamental na interação verbal. Por exemplo: num restaurante, o freguês pode pedir ao garçom que limpe a mesa, mas o garçom não pode pedir ao freguês que faça a mesma coisa. O patrão pode dar ordens ao empregado, mas não aceita que o empregado lhe dê ordens, porque ocupam lugares diferentes na hierarquia social.

Na conversa cotidiana, e mesmo em textos escritos informais, realizamos essas operações mentais sem nos darmos conta, não temos consciência do complicado trabalho linguístico que estamos realizando. No entanto, em geral, buscamos fazer textos adequados às condições de produção mesmo quando não paramos para elaborá-los deliberadamente. Quando o assunto é trivial e os interlocutores são conhecidos, ocupam lugares sociais simétricos (amigos, irmãos, vizinhas) e estão face a face, compartilhando a situação, a fala tende a ser mais espontânea e descontraída, até porque, se nos confundirmos ou dissermos alguma coisa inconveniente, podemos tentar corrigir esses erros ali mesmo, imediatamente. Mas em situações mais formais, com assuntos difíceis ou com interlocutores pouco conhecidos, se não cuidarmos desses aspectos, ou se construirmos imagens equivocadas dos interlocutores e da situação, a comunicação pode se tornar problemática, pode ‘dar errado’. Numa conversa com os amigos na hora do recreio, o planejamento e a produção do texto parecem simultâneos, a criança pode ter a impressão de que sequer precisou pensar antes de falar. Mas, para explicar à professora por que não fez o trabalho marcado e que vale nota, essa mesma criança vai perceber que é necessário ter na ponta da língua um texto bem planejado e consistente... Do contrário, ela não vai convencer a professora a perdoar a sua falta e lhe dar uma segunda chance.

Em geral, falamos ou escrevemos porque, por algum motivo, temos alguma coisa a dizer para alguém, ou seja, temos em mente um assunto, destinatário(s) e objetivo(s). Queremos explicar, informar, ensinar, agradecer, xingar, declarar amor, pedir, recomendar, castigar, elogiar, ofender etc. É importante saber como atingir os objetivos, traçar estratégias apropriadas para alcançá-los. Quem já não se pegou pensando: “como vou dizer isso para ele (ou ela)”? É a partir desses diversos elementos que decidimos qual estilo de linguagem adotar e que gênero textual usar – aspectos que serão mais desenvolvidos em outros capítulos deste volume.

Os objetivos do produtor e as imagens que ele faz – a) de si mesmo e de seus interlocutores, b) das relações entre eles, do lugar social de cada um, c) da situação de comunicação e d) do contexto histórico-social a que ela pertence – são fatores que definem as *condições de produção* e orientam a elaboração do texto. Por outro lado, as imagens que o destinatário faz de si mesmo, do produtor e de sua inter-relação, bem como da situação e

do contexto histórico, interferem no julgamento da textualidade, orientam sua interpretação do texto. “Quem é esse que me fala? O que ele sabe do assunto de que está tratando? Ele tem poder ou autoridade para falar comigo como está fazendo, nesta situação, com esta linguagem?” Retomando a análise da redação da menina Lívia, nós a consideramos um *texto notável* porque não levamos em conta apenas o texto em si, mas também o fato de ele ter sido escrito por uma criança de 5 anos, que revelou uma competência textual acima da esperada para a sua idade. Relembrando também o exemplo do garçom e do freguês: o lugar que cada um ocupa na hierarquia social é que possibilita ao freguês pedir que o garçom limpe a mesa e, ao mesmo tempo, impede o garçom de pedir que o freguês o faça.

Esses elementos podem ser melhor configurados na síntese que apresentamos a seguir.

COMPETÊNCIA TEXTUAL é o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários à produção e à compreensão de textos orais e escritos adequados à situação de uso da língua. Fazem parte da competência textual, entre outras, as habilidades de selecionar e organizar os conteúdos de modo coerente, de escolher o gênero pertinente à situação, de adotar um registro de linguagem (mais formal ou menos formal) correspondente aos objetivos do texto, de empregar apropriadamente os recursos linguísticos, como o vocabulário, a construção de frases, os elementos de coesão. A competência textual se subordina à competência comunicativa, e, ampliando este conceito, à competência discursiva: todo empenho de produzir e compreender um texto leva em conta as condições de produção e o funcionamento desse texto numa determinada circunstância de uso da língua. Isso significa que os falantes, ao mobilizar recursos linguísticos, não podem perder de vista os efeitos de sentido que buscam suscitar no ouvinte/leitor (quando produzem o texto), e os efeitos intencionados pelo autor (quando leem).

Os fatores que definem as *condições de produção e circulação* mencionados acima são importantes nas interações em sala de aula, para o julgamento que tanto professora quanto alunos fazem da adequação dos próprios textos e dos textos dos outros. Por exemplo: A criança – “Não estou entendendo essa explicação da professora. Será que eu pergunto? Será que ela vai ficar brava comigo? Será que vai conseguir explicar de um jeito que eu entenda? Será que os colegas vão rir de mim? Vou tentar perguntar com jeitinho.” A professora – “Quem se dirige a mim é uma criança do 3º ano do EF. Sua pergunta é pertinente? O que essa pergunta revela sobre o que ela sabe e o que ela não sabe? É uma questão respeitosa, ou é uma provocação? Como devo responder à sua dúvida? Vou considerar que está perguntando de boa fé e tentar dar uma explicação mais clara”.

Um texto que parece ao ouvinte ou leitor pertinente à situação comunicativa e consistente quanto ao que diz é considerado coerente. Quando seus componentes linguísticos são percebidos como correlacionados, apresentando elementos que indicam a conexão entre eles e facilitam a compreensão do interlocutor, ele é considerado coeso. Coerência e coesão são fatores importantes da textualidade.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Estes dois conceitos são apresentados brevemente neste tópico, mas serão expandidos no terceiro capítulo deste volume

O *Jornal Letra A* n. 15, de 2008, tratou desses conceitos:

**Coerência e coesão** são conceitos muito próximos.

Segundo alguns autores, o texto é coerente se fizer sentido para aqueles que o leem, sendo passível de interpretação. A professora da Unicamp Ingedore Koch diz que “um texto ganha **coerência** em uma determinada situação de interação entre duas pessoas, de acordo com uma situação específica.”

Já **coesão** é vista como a manifestação linguística da coerência. Diz respeito à maneira como as ideias do texto se conectam por meio dos elementos gramaticais, como os pronomes e os advérbios. Esses elementos são responsáveis pela continuidade do texto, a partir dos mecanismos de sequenciação, como o uso de conectivos, e de retomadas, como os pronomes pessoais (ele, ela etc.), empregados para fazer referência a algo que já foi citado anteriormente.

COERÊNCIA e coesão. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.15, 2008. O tema é... p. 5.

Quem produz um texto sabe disso tudo, por intuição linguística, e procura construir textos adequados às condições de produção, coerentes e coesos. Quando entram na escola, as crianças já têm esse conhecimento, sabem conversar e sabem que podem ser pegadas na mentira quanto fazem relatos incoerentes, ou que terão que explicar de novo se não indicarem com clareza certas relações entre os elementos de seus textos. Se a criança diz, por exemplo, “*o Bruno tava brigando com o Léo, o Mateus chegou para separar a briga, aí o menino apanhou muito*”, alguém pode perguntar “*que menino? qual dos três?*”. O enunciado da criança ficou ambíguo porque o elemento de retomada *o menino*, não deixa claro a que antecedente se refere. Na conversa cotidiana, frente a frente, essa dúvida pode ser resolvida na hora. Na escola, as crianças terão que ampliar seus saberes da linguagem oral do cotidiano para lidar bem com a linguagem escrita em textos com certo grau de formalidade e que ultrapassam a esfera da comunicação face a face descontraída e informal.

### 3. PRODUIR TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA – O QUE DIZ O *LETRA A*

Como trabalhar com a produção de textos escritos no período de alfabetização? É essa a pergunta que pretendemos responder neste Volume. Por enquanto, neste primeiro capítulo, selecionamos algumas passagens da reportagem “Escrever para se aproximar do outro”, do *Jornal Letra A*, para serem discutidas por professores, em suas escolas. Essa matéria traz relatos de práticas de escrita em sala de aula e foi publicada em 2007. Lembramos que, nesse ano, o ensino fundamental ainda se compunha de 8 anos, que eram denominados séries. Assim, a experiência desenvolvida pela professora Marilda (TO) na 4ª série pode se aplicar, hoje, ao 3º ano.

## Escrever para se aproximar do outro

Compreender e valorizar os diversos usos sociais da escrita é um dos principais objetivos da produção de textos – uma atividade de interação que não deve ser usada somente para a correção da ortografia.

Os alunos não gostavam de escrever. Muitas vezes, reclamavam das tarefas propostas pela professora. “Eles não viam sentido na escrita. Não queriam escrever, porque sabiam que iriam ser corrigidos e teriam que escrever tudo de novo”, conta Marilda Belizário Ribeiro, professora da 4 série da Escola Municipal Cora Coralina, em Palmas (TO). A leitura de um livro, sobre um menino que trocava cartas com um amigo, fez com que a solução partisse da própria turma. Por que não escrever cartas?

Primeiro, os alunos escreviam só para a professora. Mas logo sugeriram a ideia de fazer cartas “de verdade”. Foi assim, por acaso, que surgiu, no início de 2007, o projeto de correspondência com alunos de uma escola de um município vizinho. Passados alguns meses da experiência, a professora já percebeu a mudança no comportamento das crianças. “Elas agora gostam de escrever, porque encontraram um objetivo”, diz.

O que Marilda constatou com seus estudantes é ainda pouco reconhecido nas escolas brasileiras: as atividades de produção de texto, antes de tudo, têm que ser significativas para o aluno. “A criança deve perceber para que serve aquela escrita, para quem ela está escrevendo e por que ela está

escrevendo”, explica Raquel Salek Fiad, doutora em Linguística e professora da Universidade Estadual de Campinas. Promover a compreensão e a prática dos diferentes usos sociais da escrita, a partir do contato com gêneros textuais variados, deve ser o principal objetivo da produção de textos na escola.

[...]

### CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Segundo Wanderley Geraldi, doutor em Linguística e professor do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, para que a produção de texto aconteça, é fundamental que o locutor: tenha o que dizer; tenha motivos para dizê-lo, tenha a quem dizer (interlocutor), se constitua como sujeito que diz o que tem a dizer a quem deve ser dito; e escolha as estratégias para executar essa ação.

### MOTIVAR A ESCREVER

Uma das formas de trabalhar [...] é propor a produção escrita como “resposta” a uma necessidade, a um desejo de escrever da criança, “mesmo que o resultado seja ainda muito pequeno em termos de conhecimentos textuais e linguísticos”, acredita Raquel Fiad. Copiar o nome em um crachá ou na etiqueta do caderno é um exemplo de atividade que envolve o uso efetivo da escrita e que pode ser feita mesmo desde os primeiros exercícios da alfabetização.

O ideal é propor uma situação em que a escrita seja necessária e única alternativa possível de comunicação. “Não adianta a professora pedir que o aluno escreva

um texto sobre suas férias. O aluno pode falar: “você quer saber mesmo? Eu posso falar para você”, brinca Magda Soares, professora emérita da FaE/UFMG. Cabe ao professor, portanto, criar ou mesmo simular essas situações. “Pode, por exemplo, começar uma roda de conversa com a turma sobre as férias. Como nem todos vão ter tempo para falar, o professor pode sugerir que isso seja escrito e distribuído na sala”, orienta.

[...]

A produção de um livro foi a alternativa encontrada pela professora Viviane Trindade com turmas do primeiro ciclo da Escola Municipal Monteiro Lobato, em Belo Horizonte (MG), para dar significado à escrita dos seus alunos. Em 2006, ela já trabalhava com eles a reescrita de lendas do folclore brasileiro e teve a ideia de reunir essas produções em um livro. “Eu falava muito com eles que a escrita é uma forma de a gente se tornar imortal. A partir dessa sensibilização, eu contava que eles iriam produzir um livro e que esse material iria para a biblioteca, já provocando neles a noção de quem seriam os possíveis leitores dos textos”, afirma.

Várias lendas eram contadas em sala de aula e depois adaptadas pelos alunos em escritas individuais, em dupla ou em trio. “Nesse processo, eles tinham como interlocutores os próprios colegas e, depois, eles liam o texto para mim, em voz alta”, comenta Viviane Trindade. Nas turmas da fase inicial da alfabetização, houve também a produção coletiva: alunos e professora construía juntos as histórias que eram escritas no quadro e corrigidas, ou reescritas, por todos.

Outro recurso utilizado para revisar a escrita dos alunos foi a projeção em retroprojetor de alguns textos feitos por eles, que eram digitados e reproduzidos em lâminas. Assim, problemas relativos à coerência textual, por exemplo, eram apontados. “Quando eu lia em voz alta, eles percebiam que não era aquilo que eles queriam dizer ou que estava faltando alguma palavra. Era uma interferência muito produtiva”, afirma a professora.

Os textos foram reunidos no livro artesanal “Lendas do Brasil 2006”. Para Viviane Trindade, a proposta serviu para que as crianças adquirissem novos conhecimentos sobre a escrita. “Eu fui observando que as correções que eu fazia coletivamente eram realmente incorporadas. Como isso era feito durante todo o processo, essas inovações apareciam em outros momentos, principalmente nos textos finais”.

### ESCOLARIZAÇÃO

O fato de as propostas de produção de textos objetivarem a interação, com textos significativos e verdadeiros, não exclui a necessidade de usar, em alguns momentos, outras estratégias. Segundo Magda Soares, é interessante distinguir entre o que é uma produção de texto – uma atividade discursiva e interacional – de outros aspectos da alfabetização – como o próprio ensino das normas da língua escrita. Nesse caso, a aplicação de ditados e exercícios gramaticais ainda é válida.

Além disso, é importante lembrar que, mesmo quando as atividades de produção de texto visam tornar a escrita mais significativa para o aluno,

sendo o mais próximas possível das práticas sociais, isso acontece dentro de um contexto escolar, o que significa que são atividades ‘escolarizadas’. Isso porque aquilo que se produz na escola é sempre uma simulação – no entanto, em diferentes medidas. “Podemos até considerar que sempre há escolarização, já que as crianças estão em um contexto que envolve ensino-aprendizagem. Por isso, fico pensando em diferentes “níveis” de escolarização já que, em alguns casos esse processo de articulação da escrita a práticas sociais é mais explícito e, em outros, menos explícito para os alunos”,

explica Raquel Fiad.

Na produção de texto, no entanto, essa simulação pode extrapolar o espaço escolar, trazendo bons resultados e possibilitando não só maior desenvoltura no uso da língua escrita, mas também formas reais de interação. Como os alunos da professora Marilda, de Palmas, que depois das cartas, já visitaram os novos amigos no município vizinho. E então, o projeto acabou? “Por eles, não. Gostaram tanto que querem continuar escrevendo as cartas até o final do ano”, conta Marilda.

ESCREVER para se aproximar do outro. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.10, 2007. Em Destaque, p. 6-9.



## PARA REFLETIR

A matéria transcrita e as questões nela levantadas, por vários autores, podem ser objeto de reflexões importantes, na perspectiva da produção de textos na escola:

1. A partir das considerações do professor Wanderley Geraldi, analise: os textos produzidos na escola precisam ser sempre provocados pela professora, ou podem surgir da iniciativa das crianças? Em que situações os motivos para escrever podem partir das crianças?

2. A matéria apresenta exemplos de projetos das professoras Marilda e Viviane. Que outros projetos poderiam ser criados para que a escrita na escola tivesse um caráter mais autêntico, com envolvimento dos alunos, e ainda contribuísse para um ensino mais formal, sistematizado e contínuo da adequação dos textos às condições de produção/circulação e do emprego de recursos textuais e linguísticos?

3. Considerando as discussões propostas por entrevistados nesta matéria, que relações se pode perceber, no período de alfabetização, entre práticas autênticas de produção de texto e exercícios de escrita com propósitos didáticos específicos, como fixar regras de ortografia ou pontuação?

A seguir trazemos um relato de outra professora sobre o trabalho que realizou numa turma de 2º ano de uma escola da rede estadual de São Paulo. A proposta era alfabetizar por meio da leitura de gêneros diversos e da escrita de textos do gênero receita culinária.

## Da cozinha, de casa, da rua...

O dia a dia das crianças foi o ponto de partida para a alfabetização

Na turma de 2º ano da Escola Estadual Professor João Caetano da Rocha, localizada em Itápolis (SP), receitas, recados e notícias foram alguns dos exemplos que a professora Milca Luiza Toyneri dos Santos retirou do cotidiano de seus alunos para ensiná-los a ler e escrever. O planejamento partiu de exemplos familiares para ensinar a função social da escrita e teve como foco a construção de competências de leitor. Por esse projeto, a educadora recebeu em 2009 o prêmio Professor Nota Dez, da Fundação Vitor Civita. “Comparando com o que acontecia quando os alunos eram ensinados através da silabação e da memorização, a produção de textos através do novo ensino é muito mais rica”, destaca.

Segundo Milca, muitos estudantes tinham pouco contato com a leitura e a escrita em casa, pois a maioria dos pais não havia terminado o Ensino Fundamental. Para contornar o problema, Milca sorteava, semanalmente, duas pastas com revistas, jornais, livros de contos de fadas, romances, fábulas e gibis. O aluno sorteado tinha uma semana para ler os textos e, ao final, indicava aos colegas aquele que considerasse o melhor. “Os pais tiveram mais condições de se aproximar do filho, ler com ele e para ele”, comenta Milca.

Diante do interesse das crianças pelas comidas típicas da festa junina, Milca criou uma série de atividades envolvendo receitas. A professora apresentou as características desse gênero textual a partir de pratos indicados pelas mães dos alunos. Com essa ação, buscou, mais uma vez, relacionar a atividade com o cotidiano dos pequenos, que reuniram as receitas de que mais gostavam em um livro entregue a uma cozinheira da escola.

DA cozinha, de casa, da rua... *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.32, 2012, Classificados, p.4.

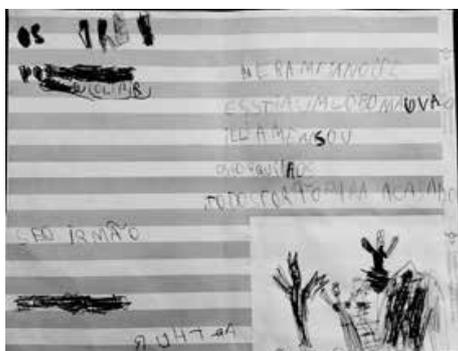
É proveitoso ressaltar que a professora Milca, premiada por seu trabalho, esteve atenta aos interesses das crianças e fez propostas de leitura e de escrita que correspondiam a esses interesses. Os alunos puderam escolher, depois de conhecer textos de vários gêneros, aquele de que mais gostaram e, posteriormente, deviam justificar sua escolha para os colegas, num trabalho que contemplou a leitura e a produção de texto oral. A proposta de produção de texto escrito partiu do prazer despertado pelas comidas juninas. Com isso, ficou fácil promover o envolvimento das crianças numa atividade autêntica de escrita, já que elas tinham conhecimento e experiência sobre o assunto, tinham o objetivo de compor um livro e sabiam que a destinatária do livro era uma leitora interessada, para quem seus textos teriam utilidade.

#### 4. AVALIANDO A TEXTUALIDADE

Os três textos reproduzidos a seguir foram escritos por alunos da mesma turma de 1º ano (6 anos), nas mesmas condições de produção. A professora leu duas versões da história “Os três porquinhos”<sup>6</sup> para a classe. A primeira versão, ela leu fazendo uso de fantoches; a segunda foi lida depois de alguns dias. Após a leitura, ela pediu que os alunos, individualmente, registrassem por meio de desenhos e de escrita as histórias que ouviram. Apesar de ser a primeira vez que as crianças iriam redigir um texto de maior extensão, nenhuma orientação específica foi dada para a escrita e não houve intervenção da professora durante o processo de produção. Até então apenas o gênero lista havia sido trabalhado; o gênero reconto não havia sido mencionado. O propósito pedagógico era acompanhar a evolução da apropriação do sistema de escrita pelas crianças. Nesse caso, o destinatário dos textos era a própria professora e o objetivo dos alunos era cumprir a tarefa proposta – recontar por escrito uma história ouvida.

Como se pode avaliar a textualidade desses recontos? Que fatores influíram na produção desses textos? Quem cumpriu melhor a tarefa? Por quê?

FIGURA 11

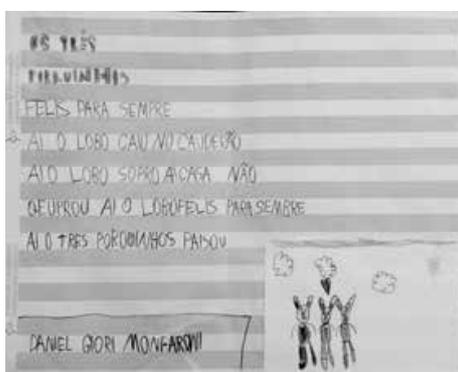


FONTE: Texto de Artur - 6 anos. Acervo das autoras.

#### OS TRÊS PORQUINHOS (NÃO VOU COLORIR)

UERAMEIANOITE  
ESSTIAUMLOBO MAUVADO  
IELIAMEANSOU  
OS PORQUINHOS  
;TODOSFORÃOPARAACASADO  
SEO IRMÃO.  
RUHT A

FIGURA 12



FONTE: Texto de Daniel, 6 anos. Acervo das autoras.

#### OS TRÊS PORQUINHOS

FELIS PARA SEMPRE  
AI O LOBO CAIU NO CAUDERÃO  
AI O LOBO SOPRO A CASA NÃO  
QEUPROU AI O LOBO FELIS PARA SEMBRE  
AI O TRES PORQUINHOS PAISOU

DANIEL GIORI MONFARDINI

<sup>6</sup> Uma versão está no livro de Moura, Paulo (adaptação). Os três porquinhos. Cotia, São Paulo: Ao pé da letra. s/d. A outra versão, no livro de MARQUES, Cristina (adaptação). Os três porquinhos. Blumenau, Santa Catarina: Todolivro. s/d.



gênero piada ou, na produção, saber que informações e que estilo de linguagem usar na prova de um concurso.

O fato de serem relativamente estáveis dá lugar para a criatividade e é inevitável: as necessidades e possibilidades de comunicação se modificam com o tempo.

Na compreensão de um texto, oral ou escrito, considera-se com que função foi produzido, por quem, quando, onde, e em que meio circula. Em sala de aula, antes da produção textual, devem-se levar em conta os objetivos do texto, a quem ele se dirige, como e onde vai circular.

[...]

GÊNEROS e tipos textuais. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.9, 2007. Dicionário da alfabetização, p.3

Para analisar a textualidade de cada produção, fizemos as correções necessárias na ortografia, na sintaxe e na pontuação desses textos, apagando os aspectos gráficos e gramaticais, normalmente mais notados, com o objetivo de deixar mais visíveis as propriedades especificamente textuais dessas produções escritas.

Começamos com o texto 3, de Gustavo:

*Os três porcos*

*Os três porcos gordos decidiram fazer casas da sua preferência.*

*Quando fizeram fracas e fortes, o lobo, que estava faminto, disse para a casa de palha:*

*- Deixa eu entrar!*

*O primeiro porco disse:*

*- Nem por cima do meu presunto!*

*E o lobo soprou e a casa pafti bun. O porco correu, correu até que chegou na casa do segundo porco. E o lobo disse:*

*- Porco, deixa eu entrar!*

*E os porcos dizem:*

*- Nem por cima do nosso presunto.*

*E o lobo soprou e a casa voou- pafti bun craft - e eles correram para a casa do terceiro porco.*

*O lobo disse:*

*- Deixa eu entrar!*

*Porcos:*

*- Nem por cima do nosso presunto!*

*Ele soprou e não conseguiu. Foi pela chaminé e queimou a bunda.*

Vê-se claramente que Gustavo, autor do texto 3, tem maior domínio da estrutura narrativa e inclui em seu texto a situação inicial de equilíbrio (*Os três porcos gordos decidiram fazer casas da sua preferência*), o elemento de complicação (*Quando fizeram fracas e fortes, o lobo, que estava faminto, disse para a casa de palha*), a trama (com momentos de suspense e humor - *nem por cima do meu presunto*), e a resolução (também com elemento de humor - *Ele soprou e não conseguiu. Foi pela chaminé e queimou a bunda*). Tem também maior

facilidade de memorização e maior conhecimento do sistema de escrita do português. Por isso, seu relato nos parece melhor, mais fácil de ler, mais correspondente ao esperado.

No entanto, com todas essas qualidades, o texto deixa de explicitar muitas informações, de modo que sua compreensão depende do conhecimento prévio do conto pelo leitor. Um leitor interessado e que não conhecesse essa famosa história poderia perguntar: quem eram esses porcos? Onde eles viviam? Por que eles resolveram construir casas? Qual era a preferência de cada um? Essas questões têm a ver com as características do gênero textual. Os contos infantis costumam começar com “era uma vez”, que situa a história num tempo indeterminado, e, em seguida, localizam os personagens em um cenário ainda vago, mas um pouco mais específico: um castelo, uma floresta, uma fazenda... Além disso, quem não sabe a história terá que deduzir que o lobo faminto queria devorar os três porquinhos, e terá que inferir que as casas do segundo e do terceiro porcos eram mais fortes do que a do primeiro. O texto não diz que uma era de palha, a outra de madeira e a outra de tijolos. A onomatopeia usada para a destruição da segunda casa – *paftibun craft* – é mais forte que a anterior – *paftibun-*, o que pode sugerir que a segunda casa era ainda mais forte que a primeira. Essas lacunas no texto podem estar relacionadas à pressuposição de que a professora, destinatária, conhecia bem a história.

Os outros relatos parecem mais afetados pelos dois fatores apontados: o conhecimento insuficiente do gênero solicitado e a intuição de que seria redundante e desnecessário relatar aquilo que a interlocutora já sabia.

Arthur, ainda espelhando o próprio nome, tem alguma intuição sobre a narrativa conforme se vê na transcrição abaixo:

Texto 1

*Era meia noite.*

*Existia um lobo malvado e ele ameaçou os porquinhos.*

*E todos foram para a casa do seu irmão.*

Seu texto traz elementos de suspense (*Era meia noite. Existia um lobo malvado e ele ameaçou os porquinhos*) e uma resolução (*todos foram para a casa do seu irmão*). Entretanto, faltam esclarecimentos sobre pontos importantes,<sup>7</sup> que dariam maior consistência e coerência à história: quantos porquinhos eram?, como eles conseguiram fugir?, por que o lobo não os alcançou, se ele é mais forte e mais rápido?, onde ficava a casa do irmão?, por que os porquinhos escolheram fugir para lá? Pode ser que a criança tenha se poupado do esforço de escrever essas informações pela certeza de que a professora sabia todas as respostas. Também pode ocorrer, como se apontou anteriormente, que a criança escreva menos, em seu relato, por maior dificuldade de memorizar o conto ouvido. Em termos de estrutura textual, esse relato tem começo e fim, mas lhe falta a trama, o enredo, ou seja, o cerne da história, que diz o que aconteceu com os personagens e como se chegou

<sup>7</sup> A ausência de informações necessárias à compreensão do leitor é um dos aspectos da *informatividade*, fator de textualidade que será trabalhado no capítulo 3 deste volume.

à resolução. Alguém que não conhecesse a história dos três porquinhos se lesse o texto de Arthur, praticamente continuaria sem conhecê-la, ou terminaria a leitura com muitas dúvidas.

Já o texto de Daniel nos parece o que tem a textualidade mais comprometida:

Texto 2

*Os três porquinhos*

*Feliz para sempre*

*Aí o lobo caiu no caldeirão.*

*Aí o lobo soprou a casa e ela não quebrou.*

*Aí o lobo ficou feliz para sempre.*

*Aí os três porquinhos “paisou” (passaram? ficaram em paz? foram passear?)*

O reconto tem título e subtítulo: *Os três porquinhos – Feliz para sempre*. O subtítulo remete a uma afirmação do texto (*aí o lobo ficou feliz para sempre*), referindo-se, portanto, ao lobo. A afirmação e a referência não são adequadas, porque não correspondem à história tradicional lida em sala de aula, na qual o malvado morreu queimado num caldeirão de água fervente quando desceu pela chaminé da casa do terceiro porquinho.

Outro problema diz respeito à construção da consistência da narrativa. Embora interligadas por um marcador de coesão (*aí*) que indica sequencialidade ou causalidade, as proposições do texto não se interconectam por essas relações. A sequência em que os fatos da história são apresentados não corresponde ao enredo original, nem às relações de causalidade esperadas.

Na história conhecida, o lobo não sopra a casa (aliás, que casa?) depois de cair no caldeirão, nem fica feliz para sempre depois de ver que a casa não quebrou. A ordenação das informações e o articulador usado para relacioná-las (*aí*) conduzem o leitor a construir um enredo incongruente, incompatível com o conto lido na sala de aula e com as leis de verossimilhança, o que compromete a coerência e, portanto, a textualidade.

Interessante é notar que os três recontos, feitos na mesma sala, sob as mesmas condições, certamente não correspondem a um mesmo repertório de conhecimentos e habilidades, o que explica as diferenças entre eles. São muitas e de diferentes naturezas as competências envolvidas e cada criança está em um momento do processo de aprendizagem tanto do sistema de escrita quanto dos requisitos necessários à produção de textos adequados.

Deve-se enfatizar que essa constatação é fundamental na análise de textos produzidos pelas crianças em situações escolares e não escolares. Algumas produções fazem sentido para a professora e recebem uma valoração positiva, porque atendem a demandas dela, em contexto escolar. Além disso, expressam um percurso de aprendizado das crianças, que a professora acompanha desde os momentos iniciais. Entretanto, o julgamento dos pais poderá ser diferente, ao verem a mesma produção – por exemplo, ao focarem a caligrafia ou a ortografia, podem projetar uma expectativa de desempenho centrada apenas em um produto que deve estar isento de ‘problemas’.

Se o professor quiser desenvolver a competência narrativa desses alunos, pode propor a eles escrever, para alguém que não conheça, o conto “Os três porquinhos” e apresentar a eles as questões levantadas na análise de seus recontos, não como indicação de erros, mas como possibilidades de melhorar seus textos e sua capacidade de produção textual escrita. Os pontos mencionados poderiam ser apresentados como problemas a serem resolvidos. Mesmo que ainda não fosse possível a todos reescrever adequadamente seu reconto, essa intervenção poderia indicar-lhes que, nesse gênero, é preciso ser fiel à história que se vai recontar, buscar construir um enredo coerente e incluir no texto as informações necessárias à compreensão dos leitores. Essa seria uma boa reflexão para promover suas habilidades textuais.

## 5. PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA – PROJETOS INSPIRADOS NO *LETRA A*

O relato que trazemos a seguir, publicado no *Letra A*, n.30, 2012, mostra uma experiência de sucesso, com foco em um projeto sobre Cartas, da professora Meire Canal, em uma escola integrante da rede pública de São Paulo.



### PARA REFLETIR

Convidamos você a ler e refletir sobre este projeto premiado. Como ele poderia ser aplicado a sua turma no período de alfabetização?

Destaque os procedimentos adotados pela professora, nos processos de produção e revisão dos textos dos alunos. Compare ou complemente com procedimentos que você tem utilizado em suas práticas de alfabetização.

### Para onde as cartas levam...

Por meio da troca de cartas, alunos do Ensino Básico trocam experiências com jovens da mesma idade e desenvolvem as habilidades de escrita

O antigo charme da troca de correspondências ainda é atraente para muitas crianças e pode funcionar como ferramenta pedagógica valiosa, se o objetivo é desenvolver as habilidades de leitura e de escrita. Foi o que comprovou a professora Meire Canal, quando pôs

em prática o projeto De Carta em Carta... Encontrando Caminhos, na Escola Municipal Efigênia Cardoso Machado Fortunato, em Bariri (SP). O trabalho, que foi o vencedor do prêmio Professores do Brasil 2009, promove a troca de cartas entre estudantes de diferentes escolas e cidades.

A ideia surgiu em 2005, quando a professora Meire convidou uma outra educadora do município de Macatuba (SP) para fazer o intercâmbio de cartas com seus alunos. “Foi delicioso”, lembra Meire. “Descobri o quanto o interesse é despertado quando

a atividade tem significado para o aluno. E não há nada mais interessante para o jovem do que conhecer pessoas diferentes”. Por cerca de dois anos, Meire manteve a troca de cartas com os alunos de Macatuba e até conseguiu promover dois encontros presenciais entre as turmas que se correspondiam. Em 2007, seus alunos se corresponderam com estudantes da cidade de Mineiros do Tietê (SP) e, em 2010, a troca de cartas chegou até Rondônia.

Atualmente, os alunos da E. E. Ephigênia Cardoso trocam cartas com os estudantes da E. E. Joseane, em Bariri, onde Meire também trabalha. Assim, a educadora consegue acompanhar as

duas turmas. No total, são 80 alunos se correspondendo. Para decidir quem escreve para quem, é feito um sorteio entre turmas da mesma faixa etária. Segundo Meire, a atividade reduziu as dificuldades dos alunos com relação à construção da textualidade, à concordância e à ortografia. “Para evitar erros de ortografia, eles passaram a consultar o dicionário e a tirar dúvidas comigo e com os próprios colegas. Quanto à construção da textualidade, isso foi sendo aprimorado com os procedimentos de revisão, nos quais eu mostrava incoerências em alguns segmentos do texto”, conta a professora.

PARA onde as cartas levam... *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.30, 2012. Classificados, p.4

A principal característica do trabalho desenvolvido pela professora Meire Canal, e a grande causa do seu sucesso, é o uso da escrita numa situação em que ela faz sentido. Iniciar uma amizade com alguém de longe, falar de si mesmo, tratar de assuntos que interessam, com liberdade para produzir o próprio texto, e depois esperar para saber se o amigo leitor gostou, se quer continuar a experiência. Até parece *whatsapp*, mas o recebimento de cartas físicas traz outro tipo de relação com o escrito, que pode ser até melhor, se os alunos perceberem o jogo de mistério, o gostinho da espera, o sabor de compartilhar interesses, problemas e até segredos com um interlocutor da mesma idade.

A revisão pode ser um momento privilegiado para o desenvolvimento de habilidades importantes. Por exemplo, esse é um bom motivo para aprender a consultar o dicionário, para evitar erros de ortografia e também para conferir o significado de alguma palavra, porque ninguém vai querer “pagar o mico” de escrever errado para o seu correspondente. Com liberdade para consultar os colegas e a professora, os alunos podem resolver dúvidas diversas, relativas à pontuação, à concordância, etc. E, como disse a professora Meire Canal, a construção da textualidade vai sendo aprimorada com os procedimentos de revisão, quando são discutidas lacunas e incoerências dos textos. Com o gênero *carta*, a revisão pode ser individual ou coletiva, mas não deve ser obrigatória, deve ser feita de acordo com a demanda dos alunos e respeitando sua disponibilidade, já que se trata de correspondência pessoal.

Os alunos participantes do projeto eram jovens. “E não há nada mais interessante para o jovem do que conhecer pessoas diferentes”, diz a professora. Entretanto, nos parece que o projeto descrito pode inspirar bons trabalhos também no período de alfabetização – tanto se pode implementá-lo com crianças que tenham mais autonomia na escrita de textos

quanto se pode realizá-lo por meio de cartas coletivas, produzidas pela turma de alunos e registradas no quadro pela professora.<sup>8</sup>

Transcrevemos a seguir outro relato de experiência com o gênero carta, também publicado no *Jornal Letra A*, desta vez com crianças da 1ª série de uma escola da rede municipal de Contagem, no ano de 2006. Lembramos que nesse ano ainda não havia sido estabelecido o ensino fundamental de 9 anos, o que significa que a 1ª série de então corresponde ao 2ª ano de hoje.

## Troca de correspondência

Praticar a escrita e fazer amigos

O projeto “Cartas”, elaborado pela professora Raimunda Rodrigues, da 1ª série da Escola Municipal Dom Cordelino Silveira Matos, em Contagem (MG), tem como meta aperfeiçoar a escrita e a leitura das crianças pela troca de cartas. Rai (como a professora é conhecida) conta que teve a ideia do projeto no Natal de 2006, época em que as crianças enviam suas cartinhas para Papai Noel. Para que as cartas de seus alunos não ficassem sem resposta, a professora pediu a amigos que fossem “Papais Noéis” das crianças, atendendo aos seus pedidos e se correspondendo com elas. A iniciativa deu tão certo que a professora resolveu expandir o projeto e manter a correspondência entre crianças e adultos durante todo o ano passado. “O projeto teve ótima aceitação por parte dos correspondentes. Se eu tivesse 50 alunos, conseguiria arranjar

50 amigos para se corresponderem com eles. Eles foram muito importantes em todo o projeto”, diz Rai.

Segundo Rai, apesar de a escrita ter sido a maior dificuldade – as crianças ainda começavam a construir os próprios textos –, os alunos realmente evoluíram no processo de alfabetização com o projeto. “Além de as crianças trabalharem com as cartas, que são um tipo de produção de texto diferente, a possibilidade de se corresponderem com outras pessoas foi um fator que contribuiu para incentivá-las a construir seus próprios textos”, afirma. A professora conta ainda que os alunos aprenderam a usar o dicionário para tirar suas dúvidas ortográficas e passaram a usá-lo com mais frequência. Entre os alunos que participaram do projeto, havia quatro crianças com paralisia cerebral. Mesmo com as dificuldades, elas se envolveram com a iniciativa. A única diferença é que elas ditavam o conteúdo das cartas e Rai as escrevia.

TROCA de correspondência. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.13, 2008. Classificados, p. 4.

A estratégia de servir de escriba para os alunos é um recurso pedagógico muito rico, porque a professora, coordenando o processo de produção textual, evidencia para a turma – sem nenhuma teorização, apenas por suas ações – os vários aspectos envolvidos na escrita de um texto. Em primeiro lugar, escrever para quem, por quê, para quê, que gênero usar nessa circunstância.

<sup>8</sup> No capítulo 3 há um relato de produção coletiva de carta com alunos ainda não alfabetizados.

Resolvidas essas questões interacionais, que constituem as condições de produção, é preciso saber qual é sua “estrutura” ou forma composicional<sup>9</sup> do gênero que será usado e planejar como selecionar e organizar o conteúdo: o que vamos escrever, de que vamos falar, por onde vamos começar, como vamos continuar, que informação precisa vir antes da outra, como podemos terminar.

À medida que o texto se desenvolve, é necessário escolher palavras, formular enunciados, usar recursos de coesão. A gramática e a ortografia vão aparecer e fazer sentido, já que estarão no texto a serviço dos objetivos comunicativos. A textualidade, a coerência, a coesão, a adequação ao destinatário e à situação de interlocução, a caracterização do gênero, vão sendo construídas e revistas ao mesmo tempo. As crianças vão aprendendo, de forma contextualizada, com prazer, envolvidas no processo de interação.

Um desafio interessante é verificar se as correspondências se mantêm, se algo que começa como um projeto escolar se torna uma prática autônoma, se o que vale para os jovens, que adoram se expressar sobre sentimentos, sobre a cultura, sobre os acontecimentos, vale para crianças pequenas. Com quem elas se correspondem, que gêneros elas escrevem: cartões?, bilhetes?, cartinhas para entes queridos em datas especiais? Produzem mensagens em whatsapp? Devemos pensar o significado das escritas em situação escolar e seu uso pedagógico articulados às práticas culturais que são próprias do tempo da alfabetização ou do tempo da infância. São inúmeras essas situações e o professor precisa potencializá-las se quiser aproximar a pedagogia do sentido social da escrita.

Para terminar esta seção, propomos a leitura de mais um relato, também publicado no *Letra A*. Trata-se de um projeto cujo foco é a preservação da água no planeta e que abriu espaço para a interdisciplinaridade, pelo trabalho conjunto com outras áreas do conhecimento, como Ciências, Geografia e Artes Visuais.

## A esfera azul

A batalha pela conscientização e pela preservação da água no planeta Terra

Convocados os Detetives da Água e Protetores das Torneiras, todos numa luta contra o desperdício da água! Esse foi o codinome dado aos alunos do 1º ano da Escola Municipal Henrique Freitas Badaró, em Ipatinga (MG). A professora

Ednamar Miranda Carlos desenvolveu o Projeto Água para conscientizar seus alunos sobre a importância desse elemento para a sobrevivência de todos os seres vivos.

Com o auxílio do livro *O Mundinho Azul*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, a professora desenvolveu uma sequência didática que culminou em uma mostra cultural. Nas atividades, diferentes

<sup>9</sup> A forma composicional de um gênero diz respeito às partes que o compõem, à sua distribuição e organização. Em geral, a forma composicional corresponde ao tipo textual. Mencionamos, na análise dos recontos da história dos ‘Três porquinhos’, a forma composicional desse gênero, que se estrutura como uma narrativa: uma apresentação, que situa a história e seus personagens no tempo e no espaço; um elemento que rompe com o equilíbrio inicial e dá origem à trama; o enredo, com uma sequência de episódios que vão se complicando e se desenrolando até a resolução, que, quase sempre, restabelece o equilíbrio, mas com uma situação diferente da inicial. Tratamos dessa questão no capítulo 2.

gêneros textuais foram contemplados para exercitar a leitura e a escrita. “Trabalhamos rimas, acrósticos, fizemos cartazes sobre a preservação e colamos pela escola, além de cruzadinhas e tirinhas sobre o assunto”.

Promovendo interface com outras disciplinas, como Ciências, Geografia e Artes Visuais, Ednamar e os alunos fizeram da sala uma enorme diversidade de ecossistemas. “Confeccionamos árvores para a maquete e compramos peixinhos para colocar no aquário para

simbolizar a vida. Quando começou a mostra, a comunidade inteira foi à sala para ver como ficou”.

Ao final, as produções textuais das crianças, com reflexões sobre preservação, também chegaram às famílias. “Fizemos um livrinho contendo todo o material que produzimos, e os alunos levaram para casa. O crucial desse projeto é que a conscientização sobre a importância da água permaneceu entre eles”, lembra, entusiasmada, a educadora.

A ESFERA azul, *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.39, 2014. Classificados, p.5

Fechamos o tópico 5 com questões referentes ao projeto acima apresentado, para você refletir e discutir com os colegas alguns dos pontos destacados no capítulo:



## PARA REFLETIR

1. Quais foram as condições de produção dos textos elaborados no projeto? Pense em motivação, objetivos, contexto de escrita e destinatários dos textos. As condições criadas pela professora foram propícias aos propósitos pedagógicos visados?
2. A circulação dos textos – a mostra para a comunidade e o livro destinado às famílias – atingiu interlocutores de fora do ambiente escolar. Você considera que esse projeto abriu espaço para o desenvolvimento da competência textual dos alunos?
3. Por que e como o trabalho com essas habilidades poderia ser viabilizado por esse projeto?
4. Você acha que seria ou não prematuro trabalhar essas habilidades no 1º ano? Por quê? Caso considere adequado este trabalho, como sugere sua realização?

## CONCLUINDO

Neste capítulo tivemos o objetivo de apresentar e problematizar algumas noções importantes para o trabalho com a produção de textos escritos na escola.

O eixo central da discussão foi o próprio conceito de *texto*. De início procuramos mostrar que há textos de diversas naturezas, que se manifestam por meio de diferentes *linguagens*, como a linguagem verbal e as linguagens visuais (desenho, pintura, fotografia), ou se compõem pelo emprego simultâneo de mais de uma linguagem – os multimodais ou

multissemióticos. A partir daí, com a noção de *textualidade*, buscamos ampliar o conceito de texto, considerando não apenas o produto material em si, mas, sobretudo, o processo de significação que ocorre na produção e na compreensão desse produto. Focalizando especialmente a linguagem verbal, ressaltamos o fato de que o texto *ganha sentido* numa determinada situação de uso da língua, oral ou escrita, num determinado contexto histórico e social. A textualidade se relaciona, então, com a capacidade de produzir sentido tanto do produtor quanto do ouvinte ou leitor, quando levam em conta as *condições de produção e circulação do texto*, ou seja, condições em que o texto é criado e interpretado.

Com o propósito de demonstrar como essas noções são pertinentes e relevantes para o trabalho em sala de aula, convidamos o professor a acompanhar nossa avaliação de textos produzidos por alunos do período de alfabetização e também a refletir sobre relatos de experiências exitosas de professoras de diversas regiões do país. Essas experiências se valeram de diferentes *gêneros textuais* e buscaram desenvolver as habilidades que compõem a *competência textual*.

Nos capítulos que se seguem, retomaremos conceitos, exemplos e práticas, para ampliar e aprofundar a discussão sobre gêneros textuais e desenvolver uma reflexão sobre o processo de escrita, levando em conta sua aplicabilidade em sala de aula.

## CAPÍTULO 2

# GÊNEROS TEXTUAIS

### APRESENTAÇÃO

Neste capítulo focalizamos um ponto fundamental para o ensino de Língua Portuguesa, da alfabetização ao doutorado<sup>10</sup>. Quando se fala em letramentos, fala-se no domínio de gêneros textuais que circulam na sociedade, em diferentes modalidades, nos diversos campos da atividade humana. Participar ativamente das práticas sociais letradas implica conhecer – compreendendo e produzindo – gêneros textuais de diferentes linguagens. Hoje não é suficiente lidar com a linguagem verbal, é preciso praticar, com proficiência, outras semioses, isto é, outras linguagens, outros sistemas de significação, que habitam nosso dia a dia, em diferentes mídias, como a televisão e a internet. É preciso compreender a profusão de novos gêneros textuais multimodais, ou multissemióticos, que articulam em sua composição mais de uma modalidade de linguagem, mais de um sistema semiótico.

A organização deste capítulo se orienta por essas premissas. Na primeira seção, em busca de uma conceituação clara e abrangente do nosso tópico, consideramos os gêneros textuais na convivência social. O que são, para que servem, como surgem, como se modificam, como desaparecem. Buscamos também investir na formação mais específica do professor, abordando aspectos importantes para uma compreensão mais ampla, que difere do senso comum, porque acreditamos que uma fundamentação mais sólida favorece a prática de sala de aula.

Na segunda seção, nosso propósito é responder a perguntas atinentes à prática de escrita de gêneros textuais na escola, particularmente no período da alfabetização. E, na terceira seção, a partir de textos de diferentes gêneros produzidos por crianças dessa faixa de escolaridade, pretendemos sugerir e demonstrar, por meio de exemplos, possibilidades de trabalho com gêneros de texto verbais e multimodais (ou multissemióticos). Esse trabalho, começando da exploração didática do saber intuitivo dos alunos quanto aos gêneros com que convivem fora da escola, deve empenhar-se no sentido de desenvolver e ampliar seus letramentos.

---

<sup>10</sup> Escrever e ler com compreensão relatórios de pesquisa, artigos científicos, monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado são práticas que constituem o chamado *letramento acadêmico*.

## 1. GÊNEROS TEXTUAIS NA CONVIVÊNCIA SOCIAL

### 1.1 O QUE SÃO GÊNEROS TEXTUAIS



#### PARA REFLETIR

Observe os textos a seguir.

FIGURA 16

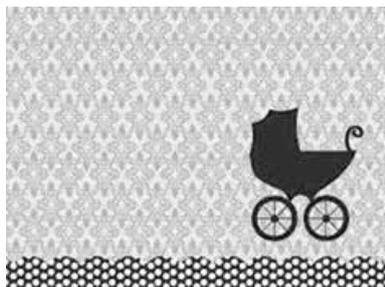


FIGURA 17



FIGURA 18



FONTE FIGURAS 16 E 17: [https://www.google.com.br/search?q=imagens+convite+cha+de+bebe&tbn=isch&source=iu&ictx=1&fir=Cn0LQBB3MEYgDM%253A%252CUqX3yL5d5hj8KM%252C\\_&usg=\\_\\_MVmNO2nNC\\_eKOFov93j6YmRCr8E%3D&sa=X&ved=0ahUKÉwiV2KyCzZzaAhXJDpAKHTsBCCEEQ9QEILjAC#imgrc=Cn0LQBB3MEYgDM](https://www.google.com.br/search?q=imagens+convite+cha+de+bebe&tbn=isch&source=iu&ictx=1&fir=Cn0LQBB3MEYgDM%253A%252CUqX3yL5d5hj8KM%252C_&usg=__MVmNO2nNC_eKOFov93j6YmRCr8E%3D&sa=X&ved=0ahUKÉwiV2KyCzZzaAhXJDpAKHTsBCCEEQ9QEILjAC#imgrc=Cn0LQBB3MEYgDM): Acesso em 02/04/2018  
 FONTE FIGURA 18: [http://4.bp.blogspot.com/-orqQVIOYtGk/UeL5mu\\_2k71/AAAAAAAAAFpA/l\\_j\\_zsppEM/s1600/convites+para+ch%C3%A1+de+beb%C3%AA+001+ENSINAR+APRENDER.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-orqQVIOYtGk/UeL5mu_2k71/AAAAAAAAAFpA/l_j_zsppEM/s1600/convites+para+ch%C3%A1+de+beb%C3%AA+001+ENSINAR+APRENDER.jpg) Acesso em 02/04/2018

- Você reconhece alguma semelhança entre os três textos acima?
- Que função eles têm?
- Que nome você daria a eles?
- Você diria que eles pertencem ao mesmo gênero textual?

O que são gêneros textuais? Podemos dizer que são “espécies” de textos orais ou escritos que circulam na sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997) os definem como “famílias de textos que compartilham características comuns”. Os mais frequentes no nosso cotidiano nós aprendemos intuitivamente, assim como aprendemos a falar. Sabemos o que é uma fofoca, uma aula, um horóscopo. Não confundimos uma notícia de jornal com uma oração, um poema com uma entrevista, uma anedota com um discurso de formatura. Porquê? Porque, pela participação nas práticas sociais de linguagem, vamos reconhecendo a que função cada gênero serve, em que campo de atividade ele ocorre, de que ponto de vista, de quais temáticas costuma tratar, e que características formais ele costuma apresentar. Não entramos no consultório de um médico esperando que ele nos passe uma receita de bolo; numa loja, depois da compra, esperamos uma nota fiscal, não uma certidão de casamento. Cada gênero textual cumpre determinada função e circula em determinada esfera social. A função e o contexto de ocorrência definem um gênero, porque dizem respeito à ação de linguagem que se realiza por meio dos textos pertencentes a essa “espécie”, no campo de atividade humana em que eles circulam. A esses elementos se associam outros aspectos caracterizadores: a organização peculiar, o

estilo de linguagem, a temática de que costuma tratar e o modo como o gênero costuma abordar essa temática, expressando diferentes objetivos e pontos de vista, num único campo de atividade ou em campos diferentes.

Isso é que permite reconhecer que os textos multimodais vistos acima são do mesmo gênero: *convite para chá de bebê*. Os três têm a função social de convidar amigas e familiares de uma mulher grávida para comparecerem a uma reunião levando uma peça para o enxoval da criança que vai nascer. Trata-se de uma prática social que vem se firmando como tradição e daí resulta o surgimento e o fácil reconhecimento do gênero *convite para chá de bebê*. É importante ressaltar que os três exemplos, aparentemente diferentes, podem ser reconhecidos como pertinentes ao mesmo gênero porque têm a mesma função. O terceiro exemplo explicita o nome do gênero, traz um enunciado que expressa a “voz” do bebê e apresenta espaços a serem preenchidos com dados imprescindíveis num convite (data, hora, local). Os outros dois trazem apenas uma ilustração alusiva a bebês, deixando à promotora da festa a liberdade de criar um texto verbal específico. Segundo a convenção social, o primeiro, com fundo azul na versão original, sugere que se trata de criança do sexo masculino e que devem ser levados presentes para menino; o segundo, ilustrado com um par de sapatinhos cor-de-rosa com laço de fita, sugere que a criança esperada é uma menina.

Além dessas características, o gênero *convite para chá de bebê* serve a uma prática relativamente recente e não é de uso geral em nossa sociedade. Certamente as mães de alguns dos leitores desse volume não tiveram chá de bebê e nem todas as leitoras promoveram ou ganharam chá de bebê. E, entre as que tiveram, nem todas distribuíram convites impressos, porque isso implicaria uma despesa extra. Houve uma época em que o uso de convites impressos para chá de bebê configurava um comportamento de uma parcela da população feminina, que partilhava determinados valores, valorizava certas convenções sociais e tinha condições financeiras de exercê-las. Assim, um gênero (ainda que simples como o convite para chá de bebê) era portador não apenas de um objetivo comunicativo, mas também de uma marca ideológica, isto é, determinada visão de mundo, determinadas aspirações e determinado status social.

Com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, a distribuição desse gênero de convite se disseminou, se democratizou. Atualmente é possível achar modelos de convite na internet e remetê-los à amigas por mensagem de Whatsapp. Desse modo, se a prática de enviar convites impressos já foi marca de distinção social, hoje essa marca se desvaneceu com a possível popularização do gênero – o que pode conferir a ela, agora, outra conotação ideológica.

Os usos e as funções sociais dos gêneros textuais podem carregar uma gama de sentidos ideológicos, porque eles não são apenas padrões de textos. São produtos históricos e culturais que foram se sedimentando como modelo para expressar determinados objetivos, em determinado campo de atividade, para determinados interlocutores, manifestando determinados valores e crenças sociais.

## 1.2 PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ALGUMA TEORIA ANTES DE IR PARA A SALA DE AULA

Antes de nos dedicarmos ao trabalho com os gêneros textuais nas salas de aulas do período de alfabetização, propomos algumas questões teóricas necessárias para uma visão mais completa e acurada do que sejam os gêneros textuais. Essa reflexão é importante para uma compreensão adequada do conceito de gêneros textuais, que poderá apoiar melhor o trabalho do professor.

Uma das funções dos gêneros sociais é a de organizar a nossa vida social. Os gêneros têm também o papel de servir à padronização de rotinas e procedimentos nas instituições em que circulam, num determinado campo de atividades. Por exemplo, têm essa função, na esfera do comércio, gêneros como o recibo e a nota fiscal; na esfera escolar, a lista de chamada, o boletim de notas, os relatórios sobre o rendimento dos alunos, as provas, entre outros; na esfera do Direito, processos, autos, notificações, sentenças judiciais etc. Esta dimensão dos gêneros é discutida no recorte que selecionamos de uma matéria do Jornal *Letra A*.

### Um universo de gêneros textuais

Certamente você já se deparou com os chamados gêneros textuais. Na verdade, todos nós lidamos com dezenas deles todos os dias, mesmo sem percebermos. A bula de remédio que analisamos, a receita do prato que preparamos para o almoço, a notícia presente no jornal, a história do livro infantil que lemos para os filhos ou mesmo o folheto do supermercado que recebemos em casa e o outdoor que vemos na rua são alguns exemplos de gêneros inseridos em nossa rotina, presentes nos mais diferentes suportes.

Os gêneros textuais sempre exerceram um papel fundamental nas relações interpessoais, e seu surgimento está diretamente relacionado à necessidade de se criar instrumentos capazes de nos auxiliar na organização de nossa vida social. “Os gêneros surgem a partir da interação entre pessoas. Tem sempre uns aparecendo e outros que caem em desuso ou se transmutam em um gênero diferente. Tudo depende exatamente do que as pessoas querem com eles na sua interação, na sua comunicação”, explica a professora Simone Padilha, da Universidade Federal de Mato Grosso. [...]

UM universo de gêneros textuais. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.21, 2010. Em destaque, p.8.

Outras dimensões importantes dos gêneros textos são apresentadas no verbete Gêneros do Discurso, de Roxane Rojo, professora do IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. A teoria que fundamenta a exposição e argumentação da autora está formulada, principalmente, no texto *Os gêneros do discurso*, do estudioso russo Mikhail M. Bakhtin. Esse texto foi escrito em 1952-1953 e publicado, na antiga União Soviética, em 1979, depois da morte do autor. Fazemos esse esclarecimento para contextualizar o recorte do verbete selecionado, abaixo transcrito.

## Gêneros do discurso

É vivendo a vida com os textos, isto é, atuando e nos comunicando nos diferentes campos/esferas de atividade pelas quais circulamos em nosso cotidiano – em casa, no trabalho, estudando, informando-nos por meio do jornalismo, consumindo, apreciando e fruindo obras de arte, divertindo-nos – que enunciamos e materializamos nossos textos orais, escritos e multimodais. Os gêneros de discurso nos servem nesses momentos, pois são as formas de dizer mais ou menos estáveis em nossa sociedade. Todos os cidadãos sabem o que são e reconhecem notícias, anúncios, bulas de remédio, cheques, livros didáticos, bilhetes etc.

Esses *gêneros discursivos* são nossos conhecidos e são reconhecidos tanto pela forma de composição dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e o estilo de linguagem que permitem. Os textos pertencentes a um gênero é que possibilitam os discursos de um campo ou esfera social. Por exemplo, as notícias, os editoriais e comentários fazem circular os discursos e posições das mídias jornalísticas. Estes três elementos – forma composicional, tema e estilo – não são dissociáveis uns dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de um certo estilo e de uma forma de composição específica.

O tema é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou conteúdo temático). O tema é o conteúdo enfocado com base em uma apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema irrepitível em outras circunstâncias. O tema é o sentido de um dado texto/discurso tomado como um todo, “único e irrepitível”, justamente porque se encontra viabilizado pela apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula.

Pois bem, a forma de composição e o estilo do texto vêm a serviço de fazer ecoar o tema daquele texto. O estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos. E o que é a forma de composição? Ela é, pois, a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto.

[...]

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.) *Glossário Ceale*: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. p. 127-128.

Em primeiro lugar, convém comentar uma questão terminológica. O título do texto de Bakhtin e o do verbete de Roxane Rojo adotam a expressão “gêneros do discurso”, ao passo que este volume opta pelo uso da expressão *gêneros textuais*. Essa escolha não é fortuita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, dezembro 2017), na área de Língua Portuguesa, também adotam a nomenclatura *gêneros textuais*. Assim, optamos por essa expressão, no lugar de “gêneros do discurso”, porque ela é mais usual e conhecida entre os professores brasileiros.

Roxane Rojo, usando o termo “gêneros do discurso”, enfatiza a dimensão ideológica dos gêneros, importante na teoria desenvolvida pelo chamado Círculo de Bakhtin, que se compõe de outros estudiosos<sup>11</sup> além do autor citado. Para eles, a significação, o tema dos discursos tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo, de modo que todo discurso é ideológico. É importante ter clareza de que essa dimensão avaliativa, esse posicionamento valorativo, não é de um indivíduo, é social e histórico, e representa o pensamento, a perspectiva, a visão de mundo dos grupos sociais que os compartilham. As ideologias dos diferentes grupos coexistem e dialogam entre si, opondo-se umas às outras, respondendo umas às outras, influenciando-se mutuamente. É ainda fundamental entender que, de acordo com o pensamento do Círculo, não existe a neutralidade dos discursos, não existe discurso não ideológico. (cf. FARACO, 2009 e MIOTELLO, 2017). Assim, tanto é ideológico o discurso da direita quanto o da esquerda, tanto o dos cristãos quanto o dos muçulmanos ou o dos ateus, por exemplo.

Os gêneros podem servir a diferentes pontos de vista, diferentes intenções, diferentes modos de pensar, ou, noutros termos, diferentes vozes sociais, diferentes ideologias. Por exemplo, o gênero *pronunciamento parlamentar*, feito na tribuna da Câmara dos Deputados ou do Senado, pode servir a diferentes posições políticas; o mesmo acontece com o gênero *sermão*, que pode servir a concepções religiosas divergentes. Daí vem a noção de discurso como conjunto de conceitos e valores de um grupo social definido: discurso religioso, discurso científico, discurso ambientalista, discurso homofóbico.

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin ressalta a natureza interacional, ideológica e vivencial da linguagem: “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis”. Falamos ou ouvimos, lemos ou escrevemos não palavras ou frases descontextualizadas, mas sim textos que têm objetivos definidos, entre os quais pode estar convencer os interlocutores de determinada ideia, ou dissuadi-los de fazer alguma coisa. Essa é outra noção de discurso: o texto contextualizado, cumprindo uma função no campo de atividade em que circula e expressando a “apreciação valorativa” de seu autor. O texto, ou discurso, é de natureza social, interacional e não pode ser compreendido isolado de seu contexto e das relações que ali se estabelecem, nem da “vontade enunciativa” do falante.

Roxane Rojo lembra que o texto, manifestação de um discurso, tem absoluto compromisso com suas condições de produção. O texto ocorre numa determinada circunstância, num determinado momento, dirigido a determinado público, para cumprir determinado objetivo, com determinada “apreciação de valor” – como porta-voz de determinada ideologia. Se for repetido noutro contexto, não será mais o mesmo; o novo contexto vai impregná-lo de outro sentido.

<sup>11</sup> Principalmente Valentín N. Volóshinov e Pável N. Medvedev, segundo Carlos Alberto Faraco (2009).

Nosso acesso aos sentidos ideológicos vai se ampliando à medida que ampliamos nossos *conhecimentos sociodiscursivos*. Esses conhecimentos se referem tanto a elementos do contexto imediato da situação comunicativa (os interlocutores e as relações entre eles, o ambiente, a instituição, o gênero e o suporte do texto), quanto ao *contexto sócio-histórico, político e cultural*, que inclui o campo de atividade humana em que o texto circula, os valores e crenças – religiosos, políticos, ideológicos – aos quais o texto adereu se opõe. Os conhecimentos sociodiscursivos abrangem também os ritos, etiquetas e hábitos socioculturais próprios das circunstâncias em que o texto ocorre (o que se diz e como se diz em diferentes situações comunicativas, como, por exemplo, um velório, uma sala de aula, um boteco). Quanto mais abrangentes forem os nossos conhecimentos sociodiscursivos, mais seremos capazes de apreender os sentidos vivenciais e ideológicos explícitos ou implícitos nos diversos textos de diferentes gêneros.

Com a análise que propusemos no gênero *convite para chá de bebê*, fomos além do que o texto diz, ao deixar claro que ele revela práticas de determinados grupos sociais, veicula valores de gênero e consumo, entre outros. Um olhar mais aguçado, mais atento aos usos sociais dos gêneros, pode nos levar a compreender melhor tanto os gêneros quanto os textos que os concretizam nos diferentes campos da atividade humana.

Os textos infantis que analisamos no capítulo 3 deste volume também expressam uma visão ideológica. Por exemplo, em todos os textos referentes ao tema “Minha família”, as crianças elogiam suas famílias, descrevem o convívio familiar como plenamente amoroso, feliz, sem conflitos. Esse é o discurso social predominante, que propaga a ideia de família como um ninho de amor, nunca como um núcleo de conflitos e desequilíbrio. Algumas das crianças descrevem sua estrutura familiar como fora do padrão consagrado de pai-mãe-filhos, dizendo que são filhas de pais separados, ou que vivem com a mãe e atual companheiro dela, ou que moram com a avó, por exemplo. Esses diferentes modelos de família, pela sua frequência em nossa sociedade, passaram a ser reconhecidos, mais recentemente, em função do contraponto proposto por uma ideologia que defende a aceitação da diversidade como valor social. Essa percepção mais ampla do padrão familiar certamente deixou as crianças à vontade para falar da realidade em que vivem.



## PARA REFLETIR

Para uma maior articulação entre temas, conceitos e exemplos abordados neste volume, convidamos você a consultar os textos inseridos no capítulo 3. Nele são analisadas várias produções textuais de crianças de primeiro, segundo e terceiro anos: autobiografias, história criada a partir de um modelo, recontos de contos de encantamento, entre outros.

1. Escolha um desses textos e reflita sobre a ideologia, a posição valorativa social, de que são portadores.

2. Um dos textos infantis do capítulo 3 é um conto de João e o pé de feijão. Retomando a história original, que valores você acha que estariam subjacentes nos seguintes episódios:

- João vende a vaca que garantia o sustento da família por alguns grãos de feijão que ele acreditou serem mágicos;
- João vence o gigante e consegue roubar a galinha dos ovos de ouro;
- de posse da galinha dos ovos de ouro, a família fica rica e vive feliz para sempre.

.....

No verbete do Glossário Ceale, Roxane Rojo (2014), também a partir da teoria de Bakhtin, fala de outros dois elementos constitutivos dos gêneros, além do tema. São eles a forma composicional e o estilo que os caracterizam: *“estes três elementos – forma composicional, tema e estilo – não são dissociáveis uns dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de um certo estilo e de uma forma de composição específica”*.

A forma composicional é a estrutura geral do texto, a ordenação de suas partes, cada uma com sua função no todo do texto. É a composição do texto, isto é, a organização das partes que o compõem. Associado à forma composicional e ao tema dos textos pertencentes a um gênero, está o estilo do gênero – um modo característico de emprego da linguagem. Por exemplo, os gêneros *editorial* (de jornais e revistas) e *conversa de botequim* têm estilos específicos. Os recursos linguísticos neles utilizados são diferentes e conferem a cada um seu tom diferenciado. O editorial é um gênero formal, de circulação pública, impresso ou digital, dirigido a um público vasto, e sua leitura ou escrita requerem um certo aprendizado. Seu estilo comporta uma seleção vocabular mais cuidada, uma sintaxe mais complexa, um repertório mais variado de recursos de coesão. Já a conversa de botequim é um gênero do campo do cotidiano, mais usual, no qual é empregada a modalidade oral descontraída: vocabulário simples, que admite gírias e até palavrões; sintaxe mais “solta”, em geral composta de enunciados curtos (na nomenclatura gramatical, períodos simples) ou enunciados incompletos (só adjuntos adverbiais, ou ausência de adjuntos adverbiais necessários, verbos sem complemento etc.); pequena diversificação de recursos de coesão; marcadores conversacionais. Por exemplo: “ó... ontem eu... eh... fui lá... né... porqueee... cê sabe... né...”.<sup>12</sup>

No final do verbete (que não aparece no nosso recorte), Roxane Rojo considera importante para o desenvolvimento dos letramentos, que a escola trate dos textos orais, escritos e multimodais, na compreensão e na produção, dando prioridade aos temas que eles fazem ecoar por meio de seus processos estilísticos e de sua composição. Conforme se confirmará em outro verbete da seção seguinte, a mesma autora desaprova o trabalho com gêneros que se limita ao reconhecimento de sua forma e/ou à análise de seu estilo.

<sup>12</sup> No capítulo 3 são apresentados exemplos mais detalhados de textos com ênfase na modalidade oral, evidenciando características próprias quanto aos três elementos aqui referidos.

A forma composicional e o estilo serão objeto da seção Gêneros e tipos textuais, a seguir. A questão do ensino de gêneros textuais será priorizada no item 2 deste capítulo.

### 1.3 GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

Retomamos a noção de gêneros para cotejá-la com a de *tipos textuais*. Como são conceitos inter-relacionados, seu estudo costuma ser feito pelacomparação entre eles.

O tema, a forma composicional e o estilo são elementos constitutivos do gênero. A forma composicional e o estilo definem os *tipos textuais* que cada gênero comporta. Escolher a forma composicional e o estilo tem a ver, portanto, com escolher o tipo textual de um gênero.

Os tipos textuais são modelos de organização dos textos pertencentes a um determinado gênero. São poucos: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo e, para alguns estudiosos, o dialogal. Cada tipo se caracteriza pela forma composicional e pelo estilo.

Os gêneros podem se compor de um único tipo ou articular tipos diferentes. Por exemplo, os gêneros *receita culinária* e *instruções de jogos ou brincadeiras* se compõem apenas do chamado *tipo injuntivo* (que exprime uma ordem ou orientação ao interlocutor para executar uma determinada ação). Já o romance é um gênero que pode abrigar vários tipos, além do seu tipo básico, que é o narrativo. A narração costuma incluir sequências descritivas de cenários e personagens; podem aparecer também sequências dissertativas ou argumentativas na fala do narrador ou de algum personagem. O editorial é um gênero cujo tipo básico é o argumentativo, pode apresentar descrições e narrações que venham a reforçar a argumentação. Por exemplo, um editorial que defende maior atenção à escola pública pode descrever a precariedade de muitos prédios escolares e narrar episódios ocorridos com professores e alunos em decorrência dessa precariedade.

É “típica” a organização composicional, a estrutura de uma receita culinária: título, ingredientes, modo de fazer, rendimento e, mais recentemente, o teor calórico do alimento. Por sua função, a receita deve ser curta e fácil de visualizar e compreender. Por isso ela se apresenta como um esquema, com uma distinção bem nítida entre as partes. Não cabem longos períodos, muito menos longos parágrafo. Organiza-se dessa maneira para que o leitor possa “bater o olho” e compreender logo do que vai precisar e como deverá proceder. Por se tratar de um gênero do tipo injuntivo, os recursos linguísticos usados correspondem ao objetivo de dar instruções. Os verbos vêm no modo imperativo (*bata o leite junto com os ovos*), no infinitivo (*bater o leite junto com os ovos*), ou com sujeito indeterminado (*bate-se o leite junto com os ovos*). Todas essas formas têm valor instrucional.

O relato pessoal, a notícia, o conto de encantamento, entre tantos outros, são gêneros cujo tipo básico é o narrativo. O que caracteriza esse tipo textual é que ele expressa fatos que ocorreram no passado, isto é, antes do momento da enunciação. Por isso ele apresenta as formas verbais conjugadas no pretérito perfeito e pretérito imperfeito: *ontem eu estava em casa bem tranquila, quando ouvi gritos vindos do apartamento vizinho; foi aprovado hoje no*

*Senado o projeto xxx, que estava na ordem do dia há quatro semanas; era uma vez uma bela princesa que estava brincando nos jardins do palácio quando viu um sapo pulando do lago.*

Além do emprego dos tempos e modos verbais, o estilo dos diferentes tipos que podem aparecer nos textos de determinado gênero, caracteriza-se também pelo uso ou não de adjetivos, pela estrutura sintática das frases (períodos simples ou períodos compostos), pelos articuladores (marcadores temporais e espaciais são frequentes nas narrativas; na exposição e na argumentação os marcadores causais, conclusivos, condicionais tendem a ser mais presentes).

Os tipos textuais são a face “visível” dos gêneros, que combina sua estrutura formal com as formas linguísticas que utiliza para expressar seu tema, sua dimensão ideológica e para cumprir sua função social, seus objetivos.

Para ampliar e aprofundar a discussão, reproduzimos a seguir outro verbete da professora Roxane Rojo, dessa vez sobre gêneros e tipos textuais.

## Gêneros e tipos textuais

Dentre as distinções entre *tipos de texto* e *gêneros de texto*, a mais famosa delas é de autoria de Marcuschi, que define o *tipo textual* como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Já o *gênero textual*, para o autor, seria “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Nessas definições do autor, fica clara a diferença entre *tipos de texto* e *gêneros de texto*: os *tipos de texto* são classes, categorias de uma gramática de texto (Linguística Textual) – portanto, “uma construção teórica” – que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas e gramaticais. Estes tipos de texto mais conhecidos – descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção – vêm sendo ensinados e solicitados pela escola há pelo menos uma centena de anos, o que faz deles também gêneros escolares, que somente na escola circulam, para ensinar o “bem escrever”. Na escola, escrevemos narrações; na vida, lemos notícias, relatamos nosso dia, recontamos um filme, lemos romances (*gêneros textuais*). Na escola, redigimos uma “composição à vista de gravura” (descrição); fora dela, contamos como decoramos nosso apartamento, instruímos uma pessoa sobre como chegar a um lugar desconhecido. Na escola, dissertamos sobre um tema dado; na vida, lemos artigos de opinião, apresentamos nossa pesquisa ou relatório, escrevemos uma carta de leitor discordando de um articulista. Os *gêneros de texto*, portanto, não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades da vida. Dão nome a uma “família de textos”.

Um dos problemas do ensino de *gêneros textuais* na escola é que ele herda as práticas cristalizadas de trabalho com os *tipos textuais*, focando principalmente

as estruturas linguísticas de diversos níveis e esquecendo de focar os temas, valores, a entonação e as refrações de sentido dos textos, formando mais analistas textuais que leitores/produtores críticos.

ROJO, Roxane. Gêneros e tipos textuais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.) **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. p. 128-129.

O verbete chama a atenção para o fato de que a escola tem trabalhado mais com as *fôrmas*.<sup>13</sup> Um exemplo clássico: quando se ensina a fazer dissertação, ensina-se a preencher uma fôrma composta de introdução, desenvolvimento e conclusão. Não se ensina a expor e defender uma posição, com argumentos fortes e bem articulados, capazes de convencer os leitores previstos.

Para concluir esta seção, vamos lembrar que os gêneros, com os tipos textuais de que se compõem, são diferentes modelos de textos, escritos ou falados, que circulam na sociedade: carta, poema, notícia de jornal, conversa ao telefone. São padrões “relativamente estáveis”, como propôs Bakhtin, que se estabelecem ao longo da história, com o uso social. O fato de serem padrões *estáveis* é muito útil, pois isso orienta a produção e compreensão do texto. Faz parte do conhecimento linguístico geral saber como reagir a um texto do gênero piada ou, na produção, saber que informações e que estilo de linguagem usar numa prova de concurso. O fato de serem *relativamente estáveis* é decorrente da constante mudança histórica e social, posto que as necessidades e possibilidades das práticas de linguagem, as ideologias e os campos de atividade se modificam com o tempo.

Outro recorte de reportagem publicada no Jornal *Letra A* ressalta um dos fatores de mudança dos gêneros textuais: a tecnologia.

## Um universo de gêneros textuais

[...]

De acordo com a doutora em linguística Raquel Fiad, professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), todos os tipos de comunicação estão, na verdade, circunscritos aos gêneros. “Eles compreendem todas as manifestações e possibilidades da linguagem. O intercâmbio entre indivíduos sempre se

manifesta em algum gênero”, observa. Ela considera ainda que, nos últimos anos, um elemento externo vem contribuindo para o surgimento de novos gêneros textuais: a tecnologia. “Eles aparecem por essa necessidade da comunicação e da interação mediadas pela tecnologia, algo que não existia antes”, ressalta. Os e-mails (versão eletrônica das cartas) e os blogs (evolução dos antigos diários) são exemplos de gêneros da “nova geração”.

[...]

UM universo de gêneros textuais. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.21, 2010. Em Destaque, p.8.

<sup>13</sup> Fôrmas mesmo, com acento circunflexo, para diferenciar essa palavra da homógrafa forma.

No bojo do movimento de mudanças sócio-históricas, a criatividade autoral também é um fator de inovação. Nesse caso, há uma transgressão deliberada do modelo estabilizado, num contexto em que essa ousadia pode ser aceita. Muitos textos pertencentes aos gêneros do tipo narrativo têm se organizado de maneira diferenciada do padrão tradicional, desde, pelo menos, o final do século XIX. O romance *Memórias póstumas de Brás Cubas* é um exemplo famoso: a história começa com a morte do protagonista. Outro exemplo famoso é o filme *Titanic*, em que a história é narrada por uma sobrevivente do naufrágio, ou seja, o filme começa pelo final. Há muitos casos de romances, contos, filmes, novelas de TV em que a narrativa não segue a ordem linear padronizada. Os textos começam do fim, ou do meio, e o narrador ou um dos personagens vai resgatando o começo da história, ou entremeando trechos do passado e do presente.

Tendo em vista a ênfase desta coleção no processo de alfabetização, caberia lembrar que uma expressiva produção atual no campo da literatura infantil também rompe com padrões de narrativas estáveis, que se mantiveram ‘clássicas’ por séculos. Vários exemplos são inseridos no capítulo 3 deste volume e outros são explorados no volume especificamente destinado à *Literatura Infantil na alfabetização*.

Na escola, o aluno precisa aprender o padrão estabilizado, porque, na maioria das práticas de compreensão e produção de textos, orais e escritos, é com esse padrão que ele vai interagir. No entanto, conhecer o padrão não significa estar preso numa *fôrma* nem amarrado numa camisa de força. O padrão é *relativamente estável*. Levar em conta a possibilidade de alteração do modelo consagrado é importante para que o professor possa não apenas apoiar os alunos que inovarem mas também estimulá-los a serem inovadores e criativos.

Considerando a ênfase acima ressaltada, passamos agora à reflexão sobre o trabalho com os gêneros textuais nas salas de aula do período de alfabetização.

## **2. GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA**

Para responder às questões formuladas nesta seção, vamos intercalar nossas respostas às de professores entrevistados pelo *Jornal Letra A*, na matéria “Um universo de gêneros textuais” (2010, n.21), inicialmente apresentada no tópico anterior.

### **2.1 POR QUE TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA?**

Na vida social, a comunicação se faz por meio de textos, não por palavras ou frases descontextualizadas. Os textos pertencem a diferentes gêneros, do campo das trocas cotidianas informais ou das esferas públicas mais formais. Como insistimos no primeiro capítulo deste volume, os textos, na comunicação social, não são produzidos – nem lidos – fora de um contexto determinado, sem um objetivo específico e sem leitor/leitores previstos. Quando falamos ou escrevemos é porque temos alguma coisa a dizer para alguém. Os gêneros textuais são importantes porque são padrões que nos orientam a como

dizer, ou como compreender os textos que circulam em nossas interações. São padrões construídos pela sociedade, para cumprir determinada função, determinado objetivo, num determinado campo ou esfera da atividade humana. Esses padrões foram se estabelecendo e se sedimentando com o tempo (a história), até se firmarem como modelos. Quando nascemos, já encontramos esses padrões do dizer e aprendemos aqueles do campo da convivência cotidiana de maneira intuitiva, nas interlocuções de que participamos. Isso é muito bom. Não precisamos inventar, a cada vez, como contar história, como ensinar os companheiros a jogar ou brincar, como fazer um recibo, como compreender a distinguir uma propaganda de uma notícia na televisão.

## Um universo de gêneros textuais

[...]

### NOVO INSTRUMENTO DE ENSINO

A grande importância que os gêneros textuais têm para as mais variadas esferas da sociedade se estende [...] às escolas. No entanto, os primeiros artigos escritos sobre o tema na primeira metade do século XX, de autoria do linguista e filósofo russo Mikhail Bakhtin, só vieram a ter força e reconhecimento na área escolar a partir da década de 1990. “A categoria gênero textual apareceu com os PCNs, principalmente de 3a e 4a série, publicados no final dos anos 1990. Antes, se falava apenas em diversidade e variedade de texto. Essa categoria foi acrescentada como sendo algo que pudesse facilitar a metodologia e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa”, afirma Simone Padilha [professora da Universidade Federal de Mato Grosso]. Segundo ela, isso serviu para fornecer ao professor mais uma ferramenta de ensino, constituindo uma mudança em relação ao educador das décadas anteriores, “quando se pensava que só se aprendia a ler lendo e a escrever escrevendo”, lembra.

[...]

Para Raquel Fiad, o maior ganho no uso do conceito de gêneros textuais na disciplina de português baseia-se no ensino da linguagem como ela realmente é utilizada na sociedade em que vivemos. Segundo a professora, a falha está em se enxergar as escolas como se elas estivessem separadas do resto da sociedade. “Quando a escola fala em trabalhar com gêneros, o que se está compreendendo com isso? Que se vai estudar, ou que é importante para os alunos terem contato com a língua, aprenderem a ler e escrever de diferentes maneiras, em situações formais ou informais, aquilo que realmente existe como linguagem?” A educadora afirma que, ao aproximar as atividades escolares da vida social, passa a ser ensinado nas aulas de língua portuguesa algo que não é artificial. “As aulas de português irão trabalhar com as manifestações de linguagem que realmente são construídas socialmente, e não construídas em função da escola”, ressalta.

Maria Auxiliadora Bezerra [professora da Universidade Federal de Campina Grande, PA] destaca a importância que os gêneros têm para os estudantes no ambiente extra-classe. “É fundamental que as escolas familiarizem os alunos

aos diferentes gêneros textuais para que a criança e o jovem saibam usá-los também fora de sala de aula quando for necessário.”

A professora Lúcia Fernanda Barros compartilha essa opinião e afirma que “ao se ensinar os gêneros textuais aos

alunos, deve haver uma preocupação em criar situações em que a produção realmente faça sentido, e que não se restrinja o trabalho dos estudantes apenas à circulação na escola”.

[...]

UM universo de gêneros textuais. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.21, 2010. Em Destaque, p.9.<sup>14</sup>

Na família, na televisão, nas mídias eletrônicas, as crianças convivem de maneira intuitiva e assistemática com gêneros orais, escritos e multimodais, de diferentes campos de atividade – do cotidiano, do literário, do jornalismo, da propaganda, da política, entre outras. Propiciar a elas oportunidades efetivas de interagir deliberadamente com gêneros textuais diversos, na leitura e na produção de textos verbais e multimodais, impressos e digitais, é contribuir para desenvolver seu letramento, estendendo-o a uma maior variedade de usos sociais da escrita.

## 2.2 POR QUE TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO? NÃO É MUITO CEDO PARA ENSINAR GÊNEROS MAIS FORMAIS ÀS CRIANÇAS?

Quando chegam à escola, as crianças já sabem produzir gêneros coloquiais da fala cotidiana e até reconhecer e compreender alguns gêneros públicos oralizados, como as notícias da TV e as histórias lidas para elas, mas precisam aprender a produzir textos orais e escritos de gêneros que circulam além da esfera do cotidiano. As condições de produção desses gêneros são diferentes, o contexto é diferente, a relação com o interlocutor é diferente e, portanto, o estilo de linguagem também é diferente daqueles mais costumeiros.

Nos primeiros anos de escolaridade, os alunos iniciam seu contato sistemático com a escrita e com textos escritos. Se os textos escritos são portadores de sentidos, têm padrões “relativamente estáveis” e cumprem uma função, um objetivo, como ocorre com os textos orais da vida cotidiana, por que não dar às crianças a oportunidade de interagir, lendo e escrevendo, com textos “de verdade”, que de fato circulam nas diferentes esferas da vida social?

Na trajetória escolar, os alunos terão que interagir com gêneros como prova, trabalho de pesquisa, apresentação oral de trabalho, resumo, entre outros. Fora da escola, vão ler, e talvez escrever, romances, poemas, histórias em quadrinhos, contratos, notícias, reportagens, propagandas, vão preencher formulários, redigir requerimentos e petições, etc. Começando a trabalhar com as crianças, desde o primeiro ano, gêneros que de fato

<sup>14</sup> A última professora citada, Lúcia Fernanda Barros, é vinculada à Universidade Estadual de Santa Cruz/ BA; a prof.<sup>a</sup> Raquel Fiad, citada no segundo fragmento do texto, é vinculada à Universidade Estadual de Campinas/ SP (UNICAMP)

circulam na sociedade, e levando-as a compreender a noção de que cada texto, pertencente a qualquer gênero, ocorre num determinado contexto e tem sempre um objetivo e um destinatário, favorecemos a aprendizagem e o domínio de práticas de linguagem frequentes e necessárias no convívio humano.

#### NOVO INSTRUMENTO DE ENSINO

[...]

O trabalho com os gêneros textuais pode ser iniciado mesmo antes do ensino fundamental. A professora Andréia Pereira conta que, quando dava aulas no pré-escolar, trabalhava com gêneros que apresentavam uma forma mais lúdica e atrativa para as crianças, como trava-línguas e parlendas. Com o passar do tempo, sua metodologia evoluiu, e ela passou a abranger uma maior diversidade de gêneros, como notícias, reportagens e fábulas. [...] “Contanto que sejam respeitadas as especificidades da aprendizagem, adaptando a metodologia às crianças entre quatro e cinco anos de idade, é possível trabalhar com [...] diversos gêneros.” Atualmente como pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni (MG), Andréia orienta as professoras da rede pública do município para que trabalhem mais com os gêneros em sala de aula, fazendo com que os alunos percebam e entendam as especificidades de cada um.

[...]

Renata Calazans, que leciona para alunos do 1º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Henrique de Freitas Badaró, em Ipatinga (MG), considera muito importante o trabalho com gêneros textuais. Ela conta que gosta de explicar detalhadamente as características de cada gênero com que trabalha e de aproximá-los do cotidiano de seus alunos, para só depois formular as questões pertinentes à sua disciplina. “Eu costumo trabalhar com a contextualização dos textos. Por exemplo, uma receita. Eu vou explicar quais são os seus elementos, qual sua utilização, sua prática diária. Dali eu já tiro as questões voltadas para gramática, como a escrita.” Mesmo usando gêneros diferentes, a professora mantém sua abordagem. Se o trabalho é com uma biografia, ela explica o que é, qual sua importância, sua fundamentação, onde ela se encontra. A partir daí, elabora as atividades voltadas para as questões gramaticais. “Também peço que os alunos façam a leitura, citem nomes de pessoas de quem eles gostariam de fazer uma biografia, peço até para que eles façam suas próprias biografias”, diz.[...]

UM universo de gêneros textuais. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 21, 2010. Em Destaque, p. 9.

### 2.3 COMO TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA?

A matéria do *Jornal Letra A* nos oferece sugestões de trabalho pedagógico interdisciplinar com os gêneros textuais. Ainda que parte das propostas relatadas não tenha sido pensada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, não será difícil adaptar a ideia às salas de aula desse período.

[...]

**BOM PARA LÍNGUA PORTUGUESA,  
BOM PARA TODAS AS DISCIPLINAS**

O aproveitamento dos gêneros textuais em classe não se limita às aulas de língua portuguesa. [...] podem ser utilizados também em outras disciplinas, inclusive para descentralizar um pouco o seu ensino. “Todas as disciplinas usam leitura e escrita. Então, para facilitar o processo de compreensão dos textos, se os professores, principalmente da área de humanas, tiverem a noção de gênero, eles têm o trabalho bem facilitado”, diz Renata Calazans. Essa metodologia baseada numa perspectiva interdisciplinar, promovendo trabalhos e projetos escolares que envolvem duas ou mais disciplinas, é bastante utilizada pela professora. Em suas aulas de geografia e história, a educadora trabalha com músicas, textos informativos, poemas. “Sempre procuro produzir materiais, busco novos textos e atividades, que vão além do texto informativo. Assim como a criança precisa descobrir que as disciplinas podem ser aprendidas de uma outra maneira, o professor do ensino

fundamental não pode ter a mente fechada na hora de ensinar,” avalia.

[...]

Há, também, outros tipos de trabalho, que vão além do ensino do português e visam à interdisciplinaridade. A promoção de uma visita dos alunos a um local onde existam animais ameaçados de extinção pode resultar em boa proposta de trabalho com gêneros. Após o passeio, eles teriam como atividade proposta a produção de um relatório. Esse relatório poderia ser feito em conjunto com os professores de português e ciências. Enquanto o professor da área de biológicas observaria alguns aspectos próprios de sua disciplina, como espécie, reprodução, tempo de vida, hábitos alimentares, o professor de português ajudaria a montar esse relatório, orientando os alunos a como elaborar esse [...] texto técnico, o que se escreve nele, onde ele circula, com quais objetivos ele é produzido etc. Nesse intercâmbio, os alunos associariam uma disciplina à outra, como um estudo interdisciplinar, e não ficariam com visões tão isoladas acerca dos assuntos estudados na escola.

UM universo de gêneros textuais. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 21, 2010. Em Destaque, p. 10-11.

A criatividade e a ludicidade, tão necessárias ao trabalho com crianças, são destacadas no tópico final da matéria do *Letra A*, transcrita a seguir. Além delas, uma questão fundamental é apontada pela professora Maria Auxiliadora Bezerra: a contextualização, a função social dos gêneros focalizados com os alunos.

### CRIATIVIDADE E DIVERSÃO CONTAM MUITO NO TRABALHO COM GÊNEROS

[...]

Há várias maneiras criativas de se trabalhar com os diferentes [...] gêneros em sala de aula. [...] por exemplo, podem ser utilizados contos, fábulas e anedotas, que serão aproveitados de forma didática com as crianças. Os alunos podem ler e/ou ouvir as histórias e, a partir daí, criar e encenar pequenas peças e teatrinhos em classe. Com isso, eles vão aprendendo a lidar com esses gêneros textuais em uma situação efetiva de uso, partindo de suas próprias experiências.

Outra atividade interessante é adotar um contexto social no trabalho com os gêneros. O uso de cartas é um exemplo. Os alunos podem levar para a escola cartas que encontrarem em suas casas – pode-se trabalhar tanto com cartas

personais (correspondências de parentes e amigos) quanto com cartas comerciais (correspondências de apresentação de algum produto, de cobrança, de reclamação). A partir da análise, o professor chama a atenção das crianças para aspectos que elas normalmente não observariam: formas diferentes de se tratar o destinatário da carta, o vocabulário que é utilizado, as estruturas sintáticas ou morfológicas do texto etc.

De acordo com a professora Maria Auxiliadora Bezerra, o objetivo dessas atividades é mostrar ao aluno um gênero que tenha a ver com o contexto social em que ele se encontra. “Eu acredito que isso surte mais efeito porque a criança vai partir daquilo que ela conhece para aprender um outro gênero que ela ainda não conhece”, afirma.

[...]

UM universo de gêneros textuais. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 21, 2010. Em Destaque, p. 11.

Os gêneros textuais surgem para cumprir uma função interacional num campo da atividade humana, como já vimos. São padrões (“relativamente estáveis”) para se verbalizar determinado tema, sob determinado enfoque, para determinado público, com determinado objetivo. Para isso, organizam-se de uma maneira específica, quanto a sua estrutura e sua linguagem. Sua característica decisiva é sua função social: para que servem, em que contexto os utilizamos.

Por isso, o ensino dos gêneros deve priorizar sua função sociointerativa, não pode se restringir à forma em que eles se apresentam. Exemplo dessa função foi ilustrada com o gênero convite, no início do capítulo. Todos os textos desse gênero têm características em comum: o motivo por que os usamos, o objetivo que realizamos por meio deles, e o tema, que, nesse caso, são as informações que precisamos mencionar. São elas: o tipo de evento (aniversário, casamento, festa na escola etc.), a data, o horário e local. A ordem em que essas informações aparecem, a inclusão ou não de um enunciado introdutório (por exemplo, *oi gente, meu aniversário está chegando, quero comemorar com vocês*) e um fechamento (*até lá, espero vocês*) são elementos optativos. Ou seja, o que importa é a função social do convite, não a forma como as informações necessárias aparecem.

## 2.4 QUE GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHAR COM AS CRIANÇAS?

Para responder a essa indagação, temos que lembrar que os gêneros circulam em determinados campos e em instituições específicas, com a função de organizar nossas vidas. Isso fica claro quando pensamos nos gêneros que servem à esfera tributária por exemplo – quantos formulários, cada um para uma taxa, ou um imposto. A escola, como instituição social, também tem gêneros específicos, necessários a seu funcionamento. Além da lista de chamada, do diário de classe, do boletim de notas, de cartazes e avisos, há gêneros que os alunos precisam dominar e que nem sempre lhes são ensinados. É preciso ler e entender a formulação de problemas matemáticos e de enunciados de questões de prova ou de tarefas para casa. E é preciso saber como responder adequadamente ao que é pedido. Gêneros como conto, resumo, esquema, trabalho de pesquisa em geral são demandados, mas não tratados como objeto de aprendizado, como se as pessoas nascessem sabendo produzi-los. Portanto, uma parte da resposta à pergunta título desta seção é: trabalhar com os gêneros específicos do ambiente escolar, que fazem sentido para esse campo de atividades.

Entretanto, a escola também precisa dialogar com a produção que tem mais sentido fora dela, tomando como objeto de ensino vários gêneros textuais não escolares, que circulam em diferentes esferas da atividade humana, exercitando a escrita para outros ambientes e outros interlocutores. Quando a escola trabalha com a produção de textos que circularão fora da sala de aula e fora do ambiente escolar, é possível organizar essa produção por etapas.

Muitos gêneros do campo da vida cotidiana podem ser explorados com as crianças no período de alfabetização. São aqueles com os quais muitos alunos convivem por meio das práticas de linguagem de sua família e de seu contexto social. Por exemplo: agendas, listas, cardápios, bilhetes, recados, avisos, cartazes, convites, cartas, e-mails e mensagens em rede social, receitas, regras de jogos, regras de convivência em sala de aula (“combinados”), ingressos, legendas para álbuns, fotos ou ilustrações, relatos pessoais, piadas, casos, anedotas. Pode ser que as crianças tenham tido contato com muitos desses gêneros apenas na modalidade oral, ouvindo-os (receita culinária, regras de jogos) ou produzindo-os (lista, relato pessoal, piada), mas têm um conhecimento intuitivo sobre eles, o que facilita seu aprendizado formal na modalidade escrita.

Outros gêneros, do campo da literatura, também podem fazer parte do saber intuitivo dos alunos e ser objeto de produção na escola. As crianças podem criar poemas, quadrinhas, e paráfrase de letras de canções conhecidas, por exemplo. Podem também produzir e recontar gêneros de tipo narrativo, como histórias, contos e fábulas; podem trabalhar com tirinhas e histórias em quadrinhos, criando os desenhos, as falas dos balões, as onomatopeias e os diferentes símbolos gráficos usados; ou então apenas preenchendo os balões de fala.

Considerando que as crianças estão no início da vida escolar, será útil trabalhar com elas gêneros presentes tanto no contexto escolar quanto na vida social, tais como gráfico, tabela, infográfico, anotação de pesquisa, ficha técnica (simples, esquematizadas, sobre características de animais, por exemplo), verbete de enciclopédia infantil, pequenos dicionários temáticos (sobre animais, brincadeiras, fala regional etc.).

Os gêneros textuais aqui sugeridos permitem uma abordagem interdisciplinar, o que pode tornar seu estudo mais interessante e envolvente. Tabelas e gráficos dialogam com a matemática e com outras áreas do conhecimento, dependendo do objeto de estudo. O mesmo ocorre com anotações de pesquisa, fichas técnicas e também com gêneros do campo artístico-literário, como as histórias e os contos de fada, cujo estudo poderá ser enriquecido com observações históricas e geográficas relativas ao contexto em que se passou a trama.

O professor poderá adaptar o nível de complexidade e de volume de escrita dos gêneros sugeridos às habilidades já dominadas por seus alunos, bem como escolher temáticas pertinentes ao universo infantil e à idade das crianças com que trabalha.

### **3. O CONHECIMENTO INTUITIVO DAS CRIANÇAS SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS**

As crianças aprendem diferentes gêneros textuais da mesma maneira que aprendem a falar. Convivendo com pessoas de seu meio social, elas selecionam intuitivamente os dados linguísticos de modo a se apropriar dos fonemas, das palavras, das estruturas sintáticas e até das possibilidades significativas de entonação e expressão facial e corporal. Não é preciso que a mãe lhes ensine as vogais e as consoantes, nem mostre o que é verbo e o que é substantivo, nem indique com que entonação se faz uma pergunta. Do mesmo modo, aprendem intuitivamente os gêneros textuais que circulam à sua volta, na família, na vizinhança, na TV, no rádio, na internet, nos livros e revistas. Não é necessário ter aula. A apreensão dos modelos sociais de dizer é um processo cognitivo que se desenvolve por meio de sua intuição linguística. No entanto, a passagem do oral para o escrito exige novos aprendizados que podem ser adquiridos desde a alfabetização, como se poderá constatar no próximo tópico.

#### **3.1 DE GÊNEROS ORAIS PARA GÊNEROS ESCRITOS**

O aprendizado intuitivo, mediado pelas práticas sociais de linguagem com que se convive, pôde ser constatado numa pesquisa realizada com crianças em seu primeiro ano escolar, ainda não alfabetizadas, pela professora Maria da Graça Costa Val, da Faculdade de Letras da UFMG (2000 e 2003). Essas crianças moravam numa favela perto da escola e não haviam passado pelo ensino infantil. Estavam tendo seu primeiro contato formal com a escrita. No entanto, demonstraram bom conhecimento de alguns gêneros do campo da vida cotidiana desde a primeira entrevista, antes do início do ano letivo. No final do ano, a maioria ainda não dominava o sistema alfabético de escrita, mas todos haviam aprendido muito sobre a modalidade escrita formal de gêneros que conheciam intuitivamente: história, receita culinária, regras de jogo e carta.

Um exemplo é a produção oral de uma receita de remédio caseiro apresentada pela menina Ana Paula, de 7 anos. O texto não nasceu pronto, ele foi sendo construído pela garota a partir de demandas, estímulos e questionamentos da pesquisadora. Houve uma

preparação prévia, para que as crianças tivessem o que dizer na hora da entrevista: elas foram orientadas a perguntar em casa sobre como era feito algum “remédio” caseiro usado pela família. Essa proposta havia sido formulada inicialmente pela professora da turma e foi adotada pela pesquisadora, que aproveitou a oportunidade para compor, com as crianças, um livro de receitas de medicina caseira, que pudesse ser consultado por pessoas que não conhecessem esse tipo de medicação. Foi essa a situação comunicativa delineada para os alunos: contribuir para a elaboração de um livro de receitas caseiras para um leitor indefinido – qualquer pessoa que quisesse ou precisasse consultar o livro para encontrar uma receita para um problema de saúde corriqueiro.

A transcrição<sup>15</sup> a seguir mostra recortes do final do diálogo entre a pesquisadora (G) e a menina (AP), evidenciando parte do processo de produção oral do texto, que foi registrado por escrito e gravado. O trecho reproduzido mostra a segunda parte da entrevista; depois da gravação do que a menina havia falado, a partir de estímulos e questionamentos da pesquisadora.

*G - eu vou... passar a fita de novo... pra você ouvir o que você falou... e depois  
cê vai ver se tá tudo certinho... tá? aí cê fala pra mim de novo... pra eu poder  
escrever... pra ficar um livrinho... esse caderno aqui vai ser igual um livrinho de  
receita pra quem não sabe fazer remédio de planta... pra poder ler esse caderno  
e aprender como que faz... tá? você fala pra mim de novo então?... você quer  
ouvir o que que você falou?*

*AP - quero*

*G - bom... então agora... você vai falar pra mim tudinho como é que faz esse  
remédio... pra eu escrever... assim... uma pessoa que tá gripada... que tá com  
tosse... tá precisando de tomar esse chá desse remédio pra ela melhorar... aí cê  
vai falar tudo que ela tem que fazer pra ela poder fazer esse remédio e tomar...  
tá bem?... então fala... vai falando que eu vou escrevendo...*

*AP - o nome do remédio é capim cidreira... enche uma chaleira d'água e coloca no  
fogo e coloca o remédio... coloca açúcar... e coloca pra ferver... depois ela acaba  
de ferver... e... depois que ela acaba de ferve é pra pegar... colocar pra esfriar...  
aí depois que ela acaba de esfriar é pra colocar/... aí depois é pra pegar e beber*

*G- e esse remédio é bom pra quê?*

*A - pra tosse e pra gripe*

*G - hum... então agora... agora ficou legal viu?... ficou bem legal... agora eu vou  
ler pra você ver se a receita tá certinha... se tá faltando alguma coisa... tá? “O*

<sup>15</sup> As transcrições de fala, nos estudos linguísticos, obedecem a critérios convencionais, que adotamos aqui numa versão simplificada. Como se trata de linguagem falada, não se usam letras maiúsculas nem sinais de pontuação. A exceção, nesse caso, é a leitura oralizada do registro escrito do texto de AP, que ocorre na última fala de G. As reticências são empregadas para sinalizar qualquer tipo de pausa; o ponto de interrogação é usado quando o enunciado se constitui como pergunta direta; a barra é utilizada para indicar uma autocorreção, isto é, um corte feito pelo próprio falante, como se fosse para apagar o que foi dito e reformular seu enunciado.

*nome do remédio é capim cidreira. A gente enche uma chaleira d'água, coloca no fogo, coloca o remédio, coloca açúcar e põe pra ferver. Depois que acabar de ferver é pra colocar pra esfriar. Depois que acabar de esfriar é pra pegar e beber. É bom pra tosse e pra gripe.” tá certo?... falta alguma coisa?*

A - *tá certo*

A receita caseira ditada por Ana Paula não tem a forma composicional e o estilo da modalidade escrita pública do gênero receita culinária. Não há título, nem lista de ingredientes, apenas a descrição do modo de fazer. Os verbos usados estão no presente do indicativo, e não em uma das formas que expressam ordens, mandamentos ou instruções em português – o modo imperativo (pegue uma chaleira, encha de água, coloque a erva cidreira e açúcar, e deixe ferver), o infinitivo (pegar uma chaleira e encher de água, colocar a erva cidreira e o açúcar, deixar ferver), ou a indeterminação do sujeito (pega-se um chaleira e enche-se de água, coloca-se a erva cidreira e o açúcar). O texto segue a ordenação dos procedimentos devidos, o que é imprescindível, mas falta informação sobre as quantidades de erva cidreira e de açúcar a serem usadas.

O importante é que o professor pode contar com esse saber intuitivo para promover o aprendizado do gênero na sua modalidade escrita de circulação pública. Nesse caso específico, haveria então oportunidade para problematizar os aspectos apontados acima, quanto à forma composicional, o emprego dos verbos e a indicação da quantidade dos ingredientes, mostrando a relevância deles para a funcionalidade do gênero.

Uma proposta similar foi feita aos alunos da turma, para a produção oral de um texto do gênero *regras de jogo*. Os textos eram ditados pelas crianças e registrados por escrito e gravados pela pesquisadora, para compor um livro de brincadeiras. Do mesmo modo que o livro de receitas caseiras, este também tinha como interlocutor um leitor não especificado, qualquer criança que quisesse aprender alguma das brincadeiras.

A transcrição a seguir mostra o processo de produção oral da menina Marcilene (7 anos), intermediado pela pesquisadora. O objetivo era ensinar crianças a brincar de “pular maré”, ou jogar “amarelinha”. Outras crianças intencionaram fazer seu texto sobre a mesma brincadeira e encontraram o mesmo tipo de dificuldade: como deixar claro para o leitor como se risca o jogo no chão e quais são as regras para pular. Depois de tentativas em vão, surgiu a ideia de complementar as instruções com um desenho– com as casas numeradas e o “céu”. Essa sugestão resolveu o problema. Não por acaso, é a mesma encontrada por autores de manuais de instrução de uso ou montagem de máquinas e aparelhos. O grande aprendizado foi a necessidade de levar em conta um interlocutor distante, desconhecido, a quem se destinava o texto. Ensinar um jogo a um amigo presente na situação de interação não apresenta esse tipo de dificuldade. Diante da proposta de fazer isso por escrito, sem poder se valer da compreensão visual e sem recorrer a gestos explicativos, as crianças se viram na necessidade de se deslocar do campo da convivência cotidiana presencial para uma esfera pública, mais ampla, e compor outra modalidade do gênero instrucional conhecido.

*G – cê falou assim...ô... “Faz um quadrado, a gente pega o giz, pega o giz, e faz um quadrado, aí depois pega e faz as linha, depois faz uma linha no meio.”... de quê que é essa brincadeira?*

*M – de maré...*

*G – de maré? o nome dela é maré? pode pôr esse nome então pra... na hora que eu for pregar no meu caderno?... então vou pôr aqui...maré... e uma pessoa que não sabe como que brinca de maré... se ela ler esse pedacinho... ela vai saber como que brinca?*

*M – vai... a menina lá perto de casa... ela num sabia... aí... depois... mesmo... aí pegô eu ensinei ela... ela tá sabendo agora...*

*G – ela tá sabendo agora? como cês ensinaram pra ela? o que que cês explicaram pra ela?*

*M – é... a gente pega... faz um quadrado grande... aí depois... pega... faz uma linha no meio... depois pega... vai partindo assim... e fazendo os quadradinho...*

*G – e é só isso? depois que faz isso... acabou a brincadeira?*

*M – depois faz os número... aí depois... pula...*

*G – e como que pula?*

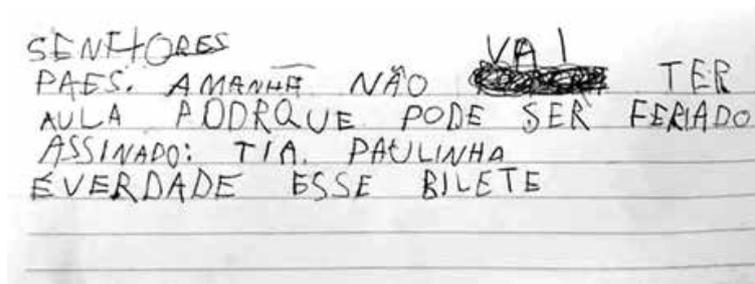
*M – primeiro... a gente joga a pedra... aí depois num pula no número não... a gente joga a pedra e pula um assim... aí depois... aí depois a gente vai indo... vai indo... depois... quando chega lá no 10... a gente pega ... vira assim... assim... vai indo assim... vai assim... aí depois... a gente pega...e chuta... vai assim... vem assim... vai e pega... vai assim... ó... joga a pedra no 1... vai no 6... vai no 7... vai no 8... vai no 9 e vai no 10... aí depois... pega e vai no 5... aí depois... pega e vai no 4... aí depois no 3... depois no 2... depois no 1... aí depois quando chega no 1... a gente pega... chuta a pedra... depois... quando chega no 2... a mesma coisa...*

A estratégia adotada pela pesquisadora, de demandar a produção oral de gêneros que deverão circular e ser funcionais na modalidade escrita, pode ser aplicada também em sala de aula, no coletivo da turma. Os questionamentos e problematizações feitos pelo professor poderão favorecer o aprendizado da modalidade escrita e pública do gênero focalizado e também deixar claro o quanto é necessário escrever tendo em mente o objetivo do texto e a condição de leitura do interlocutor.

### **3.2 AVENTURANDO-SE NA ESCRITA**

Viralizou nas redes sociais da internet e até apareceu em programa de televisão um comunicado aos pais escrito por um garotinho de 5 anos, aluno um centro de educação infantil da rede estadual, da cidade de Bocaina, SP.

FIGURA 19



FONTE: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/brasil/2018/08/menino-de-5-anos-forja-bilhete-para-nao-ir-a-aula-em-sao-paulo-1014145390.html>

O texto foi bastante comentado, chegou a provocar um debate sobre questões éticas, visto que o menino tentou enganar os pais e a professora e, ao invés de ser repreendido, foi festejado, tornou-se famoso. Esse é um aspecto que merece reflexão, porque diz respeito à educação familiar e escolar de crianças e adolescentes em nossos dias.<sup>16</sup> No entanto, como esse não é o foco, neste volume, deixamos essa discussão a cargo dos nossos leitores e passamos à análise da dimensão linguístico-discursiva do bilhete.

O autor do “bilhete”, Gabriel, certamente conhece o gênero que se atreveu a escrever. Conhece sua temática, sua esfera de circulação, sua função, sua forma composicional: o vocativo (*Senhores paes*), o corpo do texto, a assinatura. Tanto conhece que percebe que o que produziu vai parecer falso e, por isso, tenta atestar sua veracidade. A ingenuidade do menino, de 5 anos, transparece também na rasura na primeira linha (revisão e autocorreção durante o processo de produção, conforme é discutido no capítulo 3 deste volume), na denominação da professora na assinatura (*tia Paulinha*), e na hesitação em afirmar a existência do feriado no dia seguinte (*porque pode ser feriado*).

Esse texto evidencia o modo de apropriação dos gêneros textuais, não apenas pelas crianças, mas também pelos adultos. Dificilmente alguém que não seja da esfera jurídica vai saber redigir documentos específicos de um processo criminal, mas provavelmente muitos de nós saberemos parodiar um jornal televisivo, mesmo não sendo repórteres. A interação frequente com determinado gênero nos leva a compreender sua função, sua temática, sua esfera de circulação e sua forma. Gabriel deve ter ouvido a professora ler avisos dirigidos aos pais dos alunos e acabou aprendendo esse gênero, a ponto de aventurar-se a escrever um exemplar dele.

Do mesmo modo que Gabriel, Guilherme, de 6 anos, do 1º ano do EF de uma escola da rede privada, aventurou-se a escrever bilhetes para seu ídolo. Depois de assistir ao filme de animação *Viva – A vida é uma festa*, Gui produziu espontaneamente – fora da escola, em ambiente familiar – dois bilhetes declarando seu amor ao personagem Ernesto de la Cruz, um músico famoso.

<sup>16</sup> Para uma discussão do evento e de seu significado para a alfabetização e o letramento, recomendamos uma consulta ao site Lunetas: <https://lunetas.com.br/o-que-o-bilhete-de-gabriel-nos-ensina-sobre-alfabetizacao/> (acesso em 29/08/2018)

FIGURA 20



FONTE: Texto de Guilherme, 6 anos, Acervo das autoras.

FIGURA 21



FONTE: Texto de Guilherme, 6 anos, Acervo das autoras.

Não houve aula de bilhete. Esse gênero escrito se aproxima bastante de gêneros orais da esfera do cotidiano, como recados e declarações afetivas. Sem formalidade, sem os elementos contextualizadores necessários ao funcionamento da carta (data, destinatário, vocativo e assinatura), o bilhete cumpre seu propósito quando está vinculado à situação comunicativa. Exemplos disso são os bilhetes domésticos, como *Mãe, estou na casa da Júlia*, ou *Mãe, tô na Júlia*, que, sem data e assinatura, são suficientes para a comunicação, porque os interlocutores partilham conhecimentos que dispensam essas informações circunstanciais.

Guilherme nomeou seu destinatário, disse o que tinha para dizer e se identificou, à sua maneira. Não imaginou a complexidade de fazer chegar a seu ídolo – um personagem de animação – os bilhetes que declaram seu amor e seu desejo de aproximação (*eu poço çer çeu tataraneto*<sup>17</sup>). Por outro lado, parece que o destinatário efetivo de seus textos e seus desenhos não é o personagem do filme, mas sua família, a quem quer mostrar o desenho e sua declaração de amor: *FAMÍLIA O GUI E O ERNESTO DELA CRUZ*. O importante é que o menino percebe uma das funções que distinguem um gênero escrito de seu similar falado, mesmo que ambos ocorram na esfera do cotidiano: a escrita registra o que se diz, e transforma o dito em documento que pode ser preservado; a fala, ao contrário, é fugaz, não havendo um gravador por perto, “palavras o vento leva”. Assim, há muita diferença entre objetificar sua declaração de amor ao personagem do filme, por palavras escritas e desenhos, ou simplesmente dizer “gente, eu adorei o senhor de la Cruz”. O bilhete escrito é uma “prova documental” do sentimento de Guilherme, livremente atestado pelo menino.

O mesmo motivo parece ter levado Ricardo a optar por um pedido de desculpas registrado e ilustrado, no lugar de uma fala presencial. O menino de 5 anos, aluno da Educação Infantil de uma escola particular de Curvelo, MG, havia feito muita “bagunça” na aula de capoeira e deve ter considerado que a gravidade do erro exigia uma reparação mais formal do que um pedido verbal. Na circunstância em que foi produzido, não havia necessidade de outros componentes do gênero além dos que constam no bilhete: vocativo, corpo do texto, assinatura. O bilhete deve ter ganhado mais efetividade, e conquistado a

<sup>17</sup> Informações de adultos próximos a Guilherme indicam que ele tem oscilado, nas escritas espontâneas, quanto aos usos de s/c/ç, ora aleatórios, ora ortograficamente convencionais - prevalecendo critérios de valor sonoro e de sua descoberta atraente do ‘desenho’ do Ç (cedilha)...

generosidade do professor, em função dos desenhos que o ilustram: um menino fazendo um movimento típico do jogo de capoeira, o estandarte azul, o pandeiro (de formato circular), o adufe (de formato quadrado) e o berimbau.

FIGURA 22



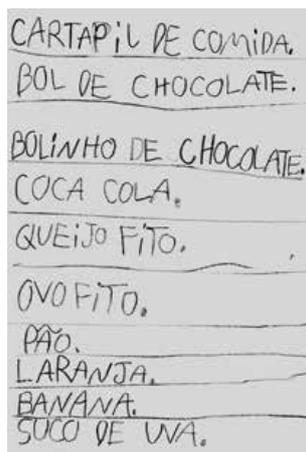
FONTE: Texto de Ricardo, 5 anos.  
Acervo das autoras

Devemos destacar que, embora a forma composicional seja importante para a identificação de um gênero, ela não é suficiente para caracterizá-lo, como já vimos nas discussões anteriores. O que mais conta na escrita desses meninos de 5 e 6 anos é o seu conhecimento de para que serve um bilhete, em que situações ele pode ser usado, que relação entre produtor e leitor ele estabelece (entre Guilherme e o senhor de la Cruz) ou pressupõe (no caso de Gabriel, entre a professora e os pais dos alunos; no caso de Ricardo, entre o aluno e o professor).

O texto a seguir, do gênero *cardápio*, foi produzido espontaneamente, durante o recreio, por um grupo de meninas que brincava de lanchonete. Em 2017, com 8 anos, elas eram alunas de uma escola pública de Belo Horizonte.

É interessante observar o quanto essas crianças conhecem sobre o funcionamento discursivo do gênero textual produzido. A escrita de um texto envolve representações – do contexto comunicativo, do papel social que desempenham os participantes da interação (dona de lanchonete), do leitor e suas expectativas (quem entra numa lanchonete espera encontrar um cardápio), do espaço social (lanchonete), do gênero textual adequado para a situação (cardápio), e sobre alimentos que uma lanchonete pode servir (do universo infantil, como bolinho de chocolate, por exemplo). Todos esses conhecimentos sociodiscursivos são organizados de acordo com a situação interlocutiva, na atividade de registrar o texto no papel.

FIGURA 23



FONTE: Texto de grupo de meninas de 8 anos.  
Acervo das autoras

Para crianças em fase de alfabetização, o processo de produção textual pode envolver muitas dificuldades, já que elas não dominam ainda vários aspectos da escrita, sobretudo no que se refere a gêneros públicos e formais. Entretanto, grande parte dessa competência sociodiscursiva é construída de forma intuitiva, na prática social de convívio com a linguagem dentro e fora da escola, na modalidade oral e também na escrita, visualizada ou ouvida por meio da leitura de outras pessoas. Esse fato tem repercussões na sala de aula: por um lado, deixa à escola a responsabilidade de desenvolver e ampliar o conhecimento e as habilidades dos alunos quanto a essa prática de linguagem, por outro lado, favorece o trabalho do professor, que pode contar com seu saber prévio e sua intuição linguística.



### PARA REFLETIR

Vários textos de crianças apresentados nesse tópico foram recolhidos em situações familiares e cotidianas. Reflita:

- Há uma repercussão dessas práticas na escola?
- Como conhecer estas práticas de escrita infantil?
- Quais seriam as estratégias necessárias para possibilitar o trânsito entre práticas de escrita cotidianas ou familiares e práticas escolares?

### 3.3 GÊNEROS MULTIMODAIS OU MULTISSEMIÓTICOS NA ALFABETIZAÇÃO

Que gênero de textos as crianças podem produzir no período de alfabetização? Que tipos de linguagens e interesses vêm configurando sua produção? Como a cultura não escolar de circulação de textos pode impactar a escola? Para responder a algumas dessas perguntas, que já temos provocado em seções anteriores, temos que pensar que as práticas de produção de textos se relacionam com os processos culturais dos sujeitos alfabetizando e com as ofertas culturais a que são submetidos. Estas ofertas estão constantemente renovando os usos da linguagem e trazendo novos modelos de textos.

No que tange à alfabetização, a aquisição da língua escrita e o trânsito em seus usos sociais têm sido o que move o ensino e nossas metas de avaliação, mas será que não estamos deixando de considerar a diversidade de linguagens e sua acentuada circulação, sobretudo a partir da convivência e convergência de diversas mídias? Se antes se achava que o desenho era uma forma de representação utilizada pelas crianças que ainda não sabiam ler e escrever, esta falsa compreensão precisa ser alterada, pois embora o texto verbal escrito seja fundamental, há outros recursos expressivos a serem utilizados, ou seja, recursos semióticos além do verbal que produzem significados. Existem outros recursos semióticos, como sons, emojis, desenhos, cores, texturas, entre outros, que são empregados em vários textos na atualidade.

Os textos que conjugam mais de uma linguagem, ou seja, mais de um sistema semiótico, são chamados de *multissemióticos*. Há outros termos que podem ser associados a esse mostrando tanto a ideia de multiplicidade de sistemas semióticos quanto a de modalidades de linguagem. Costuma-se usar o termo *letramentos múltiplos* ou *multiletramentos*, como propõe a professora Roxane Rojo (2012), da Unicamp, para designar a capacidade de ler e produzir textos multimodais na vida social. O que se destaca nessa rede de termos e conceitos é a multiplicidade de recursos e, por consequência, uma abertura de sentidos quando eles são utilizados. Isso tem a ver com a própria diversidade social. Assim, existem habilidades e conhecimentos que são acionados quando se vê um filme, quando se joga um jogo digital, quando se lê um livro de literatura, por exemplo. A cultura digital tem proporcionado um uso cada vez mais diverso de mais de uma linguagem, mas os textos impressos que conhecemos já trazem muitas dessas articulações de recursos e sentido, como aqueles produzidos nos campos literário, do marketing,<sup>18</sup> literário, científico, entre outros.

Usaremos dois exemplos de como estes recursos são empregados por quem produz textos multimodais que, por sua vez, produzem vários sentidos para quem os lê.

FIGURA 24



Seu Tatá está tão tantã  
 Que catapimba, catapulta  
 E cai na torre de Rapunzel  
 Despertando a paixão oculta  
 Tic tac tic tac  
 Se eu paro o coração pifa  
 Não tem jeito nem conversa  
 É certo que bem depressa  
 Acontece a bagunça  
 As crianças vão ficar doidas!

FONTE: As crianças vão ficar doidas. Tino Freitas. Ilustradora – Mariana Massarani. Rio de Janeiro. Manati. 2012. Página 22.

A página acima faz parte de uma sequência que apresenta vários personagens e ambientes e nela se cria a expectativa de aparecimento da Rapunzel. Seu Tatá é um personagem que se repete e que apresenta cada personagem. A estrutura desta página, assim como o desenho e a tipografia, se repetem em várias partes do livro, dando pistas de que, quando é assim, algo está prestes a acontecer/aparecer. Seu Tatá flutua na página, em movimentos vibrantes, o tic-tac marcado pela tipografia diferente mostra que está chegando a hora da doideira e a frase vem em ondas, ao lado do relógio que marca o ritmo. Há outra frase que se repete em várias partes do livro: “As crianças vão ficar doidas!” A frase aparece com tipografia maior e com movimento. São vários os sentidos que vão se abrindo a cada personagem, mas há uma repetição de recursos que mostra uma constância do acontecimento da “doideira” ou da diversão. Sem entrar nos aspectos literários, podemos

<sup>18</sup> O volume sobre Leitura, desta coleção, tem um capítulo específico que discute a linguagem e os recursos semióticos dos textos da publicidade.

dizer que essa multimodalidade presente nos textos literários para crianças produz sentidos diversos e precisa ser considerada quando o professor alfabetizador escolhe o livro, quando analisa a reação das crianças.<sup>19</sup> Ao realçar alguns desses recursos, as crianças poderão experimentá-los para produzir textos autorais.

Como isso se relaciona com a alfabetização? Para pensar a alfabetização na sociedade contemporânea, temos que nos perguntar: quem são os sujeitos que alfabetizamos? Quais são os temas e as formas de comunicação humana que estão se instituindo? A quais linguagens e produtos eles estão expostos numa cultura midiática e tecnológica, composta de múltiplas linguagens? Pensando neste aprendiz e na sua experiência, basta olhar a oferta de gêneros textuais disponíveis para as crianças – como por exemplo os quadrinhos, a literatura, os jogos, os sites, os filmes, as músicas – para constatar e refletir no quanto essas linguagens podem impactar os modos de expressão das crianças e o conteúdo dos seus textos. A ampliação de recursos tecnológicos que permitem o registro, a edição e novos modos de disponibilização dos textos, inaugura novas habilidades de produção textual juntamente com o domínio de várias linguagens. Assim, temos que afirmar que os recursos não precedem as capacidades relacionadas à alfabetização, mas as constituem e ampliam seus sentidos.

A existência de textos que utilizam diferentes linguagens também se relaciona com a complexidade própria da linguagem, ao seu desenvolvimento e com os suportes nos quais os textos são inscritos. Não entanto, não é apenas por causa da atualidade que os textos se constituem com diferentes linguagens, mas porque essa condição de multimodalidade é inerente à linguagem. Vejamos como Brian Street, um pesquisador inglês que se destacou nos estudos sobre letramentos sociais, define *multimodalidade*.

## Multimodalidade

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de *multimodalidade*. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. Isso já vem ocorrendo – e deverá ampliar-se cada vez mais – já a partir dos anos iniciais de escolarização.

<sup>19</sup> Recursos multimodais em diversos textos para crianças são explorados no volume *Literatura Infantil*, desta mesma coleção.

Os usuários transitam entre modos e meios de comunicação de acordo com o que denominamos “interesses”, e é muito importante, em termos de competência comunicativa, compreender as escolhas dos usuários nas novas mídias – tão importante quanto era compreendê-las na mídia impressa ou em outras mídias mais tradicionais. A questão central permanece sendo a de que somos produtores de significados e a de que os modos e os meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para produzir significados.

Os educadores precisam, portanto, levar os alunos a desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para produzir significados.[...]

A incorporação da *multimodalidade* em abordagens educacionais tradicionais exige uma mudança fundamental – não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo moderno, multimodal e multimídia. Desde a alfabetização, tais mudanças demandarão novas práticas: os professores já contam com livros didáticos e de literatura que conjugam linguagens gráficas, visuais e verbais; as crianças da geração atual já se constituem como usuários de TV, rádio e mídia digital, internalizando gestos, atitudes e comportamentos que potencializam uma interação cada vez mais multimodal. A questão da escola é tomar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribuindo para uma recepção mais crítica e consciente.

STREET, Brian. Multimodalidade. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale*: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p. 229-231.

Para prosseguir a reflexão sobre essa abordagem, veja abaixo uma experiência na alfabetização que reúne fotografia e linguagem verbal, com o apoio da máquina fotográfica, publicada no *Jornal Letra A*.

## Uma mensagem e uma imagem

Fotografias dos arredores da escola estampam cartões-postais feitos em sala de aula

Com olhar observador e uma câmera, as crianças dão um passeio ao redor da escola. Avistam a praia, as montanhas, uma lagoa... Depois de capturadas essas paisagens, os alunos voltam à sala de aula, prontos para utilizarem as fotografias para escrever uma mensagem para os pais, para amigos ou até para guardarem para si.

Trabalhar com o gênero cartão-postal na alfabetização foi a experiência desenvolvida pela professora Denise de Paulo Matias, professora de turmas do 1o e do 2o ano na Escola Desdobrada Costa de Dentro, em Florianópolis (SC). A professora, que trabalhou com cartas antes da atividade com cartões-postais, escolheu o novo gênero textual – que tem características em comum com o anterior – pela possibilidade de quebra da rotina escolar e pela ampliação do trabalho com outras linguagens.

Num primeiro momento, crianças e professora saíram pelo bairro que

circunda o colégio, com o intuito de entender aspectos do ambiente urbano nesse entorno, como, por exemplo, placas de sinalização e o significado do Código de Endereçamento Postal – mais conhecido pela sigla CEP. Em seguida, escolheram as melhores paisagens para fotografar e servir de base para a confecção dos cartões-postais.

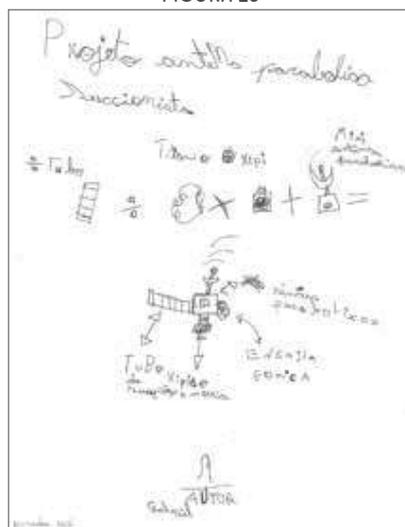
Impressas as imagens e reunido o material, as crianças tiveram como tarefa escrever mensagens de texto livre, com a ajuda dos pais, em dois cartões: um que ficaria com elas e outro que seria dado de presente a um colega. Além disso, tiveram que detalhar no cartão o endereço do local onde morava o destinatário.

UMA mensagem e uma imagem. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.38, 2014. Classificados, p.5.

Considerando, como assinala Brian Street, que nos apropriamos da linguagem e de seus recursos para produzir significados, certamente os cartões produzidos pelas crianças ganharam novos contornos pela forma e pelo conteúdo da escrita, pela maneira como posicionaram a fotografia, como grafaram as letras– se as coloriram, se fizeram alguma legenda para a foto ou não, se marcaram com recurso diferente o nome do destinatário. Certamente, o aprendizado do gênero textual *carta* foi um apoio inicial, mas ao fazer um cartão foi construído um novo aprendizado de utilização de recursos que caracterizaram o texto como um cartão postal. Ao usar mais de um recurso, as crianças aprendem a fazer escolhas entre aqueles que estão disponíveis e apreendem recursos semióticos que estão em jogo quando se produz um texto multissemiótico. Essa aprendizagem pode ser projetada para outras situações, como quando elas produzem um livro, um texto de instrução ou um poema para publicação, usando um tipo de metacognição, ou seja, que possam produzir e pensar sobre o que significam estes recursos,

A seguir discutiremos como algumas crianças produzem textos multimodais e multissemióticos no intuito de ajudar a compreender alguns de seus conhecimentos sobre estas linguagens. Para iniciar usaremos exemplos de duas crianças: Gabriel, em vários tempos de sua alfabetização e Matheus, aos seis anos, quando se tornou alfabético.

FIGURA 25

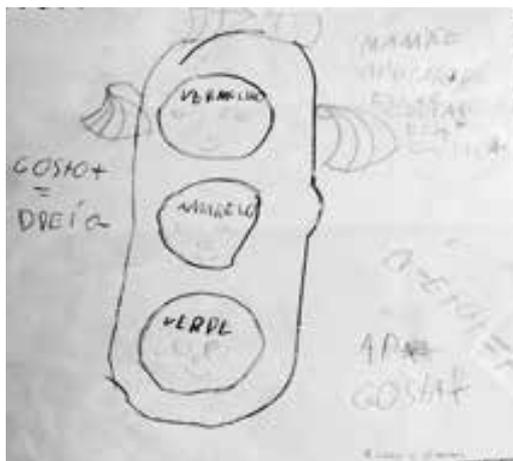


FONTE: Texto de Gabriel, 6 anos. Acervo das autoras

Quando Gabriel produziu este texto, estava no segundo ano do ensino fundamental e certamente não estava fazendo um texto instrucional na escola. Nota-se, em seu texto, um propósito maior de indicar que vai construir um dispositivo imaginado. Na equação que usa a linguagem matemática associada a desenhos e palavras, esboça a fórmula de seu invento. Na equação constam instrumentos e materiais necessários à construção do objeto. Não satisfeito com a equação, ele busca demonstrar, após o sinal de igualdade, tanto o objeto, como o modo como funcionará o equipamento, usando expressões como tubo de sucção, “xipe de memória”, com o recurso de setas que demonstram sua localização e sinais que mostram que a antena vibra. Todos os elementos da equação estão recompostos na totalidade do objeto. Chamam atenção os termos verbais utilizados que mostram os temas de interesse de uma criança de sete anos de uma escola pública. De onde vêm estes temas? Certamente ele não estuda física e química na escola, mas tem acesso a estes significados pela televisão e pela cultura dos filmes de ficção e dos quadrinhos. A habilidade de projetar e desenhar é subjetiva, mas se a escola não ensina estes modos de expressão, várias crianças têm suas habilidades subutilizadas, sobretudo numa sociedade em que a ideia de *design* e multiplicidade de linguagens comanda muitos projetos culturais e mesmo a produção de objetos como móveis, carros, projetos arquitetônicos, entre outros.

A brincadeira com os símbolos da equação matemática também aparece em texto de Matheus, aos seis anos, mostrando a força expressiva de seus sentimentos pela mãe e a marca de intensidade de gosto + (gosto mais) é=(igual)a odeio - (menos).

FIGURA 26



FONTE: Texto de Matheus, 6 anos. Acervo das autoras

Vejamos, agora, como o Gabriel, aos 8 anos, se expressa em seu cotidiano, empregando recursos semióticos que conhece de outros textos para produzir determinados sentidos entre os membros da família e visitantes de sua casa.

FIGURA 27



FONTE: Texto de Gabriel, 8 anos Acervo das autoras

No caso do texto acima, contam para a produção de mais de um sentido o suporte no qual o texto é pregado: a porta do quarto. A transposição de recursos utilizados em avisos ou placas que encontramos em hospitais, empresas químicas e outros lugares é feita com diferentes recursos semióticos, como o texto verbal e o triângulo que cerca a caveira desenhada. Essa apropriação dos recursos pode provocar humor e ironia, mas também indicar que em quarto de criança não é todo mundo que pode entrar. Esse uso lembra os quadrinhos e os jogos verbo-visuais feitos em textos literários, em textos publicitários que são cada vez mais sofisticados em termos de uso de signos.<sup>20</sup>

Geralmente, são pouco frequentes as reflexões sobre os vários tipos de textos que circulam em diferentes disciplinas escolares. Constata-se, por exemplo, que há textos que são específicos de uma área de estudo ou de investigação, presentes em livros e outros suportes que circulam na própria escola, mas que são pouco explorados tanto na leitura como na produção dos alunos. A divulgação de pesquisas na escola, uma tarefa muito comum em textos como os de Ciências da natureza e humanas, tem exigido, cada vez mais, um tipo de letramento que utiliza vários recursos semióticos. Atento a essas formas de linguagem, Gabriel observa, no livro de Ciências do 3º ano – que não pode levar para casa – uma forma de comunicação científica que lhe agrada: um gráfico de *pizza* (indicador de proporções). Sem nenhuma instrução da professora, copia o gráfico e o transforma em texto pessoal, com outro tema, como se pode ver a seguir:

<sup>20</sup> Esses recursos e as produções de sentidos por eles desencadeadas são analisados em outros volumes desta coleção: *Leitura e Literatura Infantil*.

FIGURA 28



FONTE: Texto de Gabriel, 8 anos. Acervo das autoras

No caso desse texto, chama atenção o fato de a criança não ter estudado porcentagem, mas já ter o sentido de proporcionalidade presente na divisão que faz sobre o que constitui sua dieta. O conhecimento do tema é bem utilizado e coerente com as escolhas que faz: o uso de números, desenhos figurativos, além dos termos verbais que ele produz no segundo texto denominado Dieta (minha dieta) “balansiada” mostram a eleição de recursos próprios e diferentes do texto que serviu de modelo e que ajudam a produzir significados. Ele não foge do tópico, ao escolher desenhos que representam legumes, frutas, água, carnes e exercícios, em vez de palavras que estavam no gráfico que serviu de modelo. Certamente ele produziu este texto multissemiótico para uso próprio e dialogando com o que vê em casa, com as situações que vê retratadas em filmes e desenhos animados ou programas de culinária. Entretanto, a presença do gráfico do livro de Ciências mostra duas questões para pensar o uso de textos e sua exploração na alfabetização:

a) os modelos de textos que circulam são fundamentais para a produção de outros, ou seja, a leitura alimenta a escrita desta criança;

b) seria possível passar várias informações num texto informativo verbal, mas o modo como se comunica, ao utilizar várias linguagens, produz um efeito diferente e tem uma função mais sintética, quando se trata de comunicar determinados conhecimentos.

A produção de textos com recursos multissemióticos também pode se valer do campo literário, que vem explorando, cada vez mais, as múltiplas linguagens na produção para crianças. O jogo entre texto, imagem, tipografia, espaçamento, cor, relação entre páginas e movimentos de leitura dados pela organização do livro e do suporte nos materiais impressos e digitais mostram inúmeras possibilidades semióticas. E os alfabetizando, como têm sido desafiados a explorar e trabalhar estes recursos multimodais na escola? A seguir vamos apresentar alguns textos produzidos por alfabetizando nesse campo de atuação. Em primeiro lugar, vamos apresentar a produção de haicais por alunos de seis anos.

O trabalho foi desenvolvido pela professora Renata Maciel Antunes Ferreira Guimarães, da E.E. Sarah Kubitschek, localizada em Belo Horizonte, quando percebeu que, ao trabalhar

consciência fonológica, os alunos sempre entravam na sala jogando rimas – como *amigo rima com abrigo*, *flor rima com amor*, por exemplo – mostrando seu interesse com a meta-análise da linguagem. Como a professora tinha trabalhado com haicais em outra escola, resolveu propor a leitura de haicais a partir de um livro e vídeo de entrevista concedido pela autora. Nessa entrevista assistida pelas crianças, a autora conta que produziu seus primeiros haicais quando era criança e isso levou os alunos a se entusiasmarem para produzir este gênero literário. Foram muitas as aulas de produção de haicais feitas coletivamente com as crianças, que se encontravam em vários estágios de apropriação da escrita, ao mesmo tempo em que discutiam a forma de composição desse gênero que, por apresentar poemas curtos de três linhas, sobre temas como animais, natureza, tempo, permitia às crianças produzir textos pequenos, mas com uso mais elaborado de jogos de palavras e rimas. Em seguida, partiu-se para a produção individual a partir da escolha de um tema presente no universo de haicais. As crianças levaram para casa a tarefa, ensinando aos familiares as regras do texto. Ao final, cada uma produziu seu poema, com a ajuda dos pais, que foi publicado em dois suportes: livro e painel.

A produção do livro desdobrou-se em dedicatória, apresentação com histórico da produção, registro de cada “página” – tanto para sua entrada no livro como para o painel de tecido – culminando com feira literária para lançamento e exposição, quando as crianças usaram recursos da oralidade. Destacamos, entre vários aspectos, o uso de recursos multimodais envolvidos na ilustração para cada tipo de suporte e a performance oral, mostrando que as crianças são capazes de produzir textos com estes recursos. A seguir, exemplos de alguns haicais que conjugam imagem e texto, feitos com colagens, desenhos e outros recursos e o painel literário feito de pano. Os desenhos refletem outras percepções das crianças sobre o tema, acrescentando novos significados ao texto verbal.

FIGURA 29



À toa, à toa  
Joaninha abre a capa  
de bolinha e voa

Lukas Daniel

FONTE: Texto de Lukas Daniel, 6 anos. Acervo de Renata Maciel Antunes Ferreira Guimarães

FIGURA 30

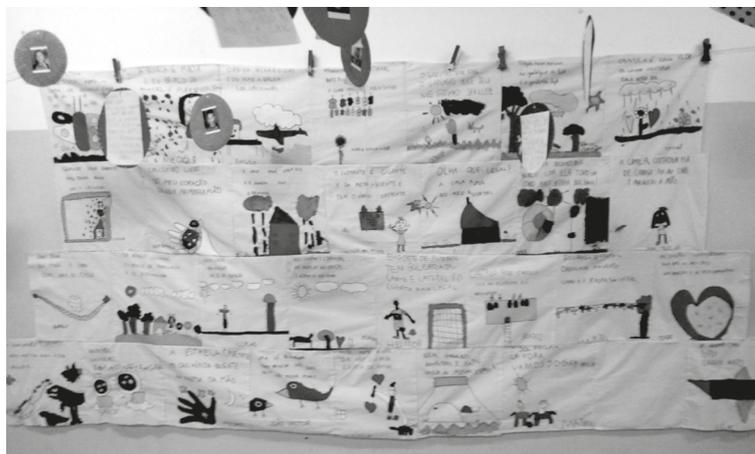


Vem cá passarinho  
Vamos brincar nós dois  
Que não temos ninho

João Victor

FONTE: Texto de João Victor, 6 anos. Acervo de Renata Maciel Antunes Ferreira Guimarães

FIGURA 31



FONTE: Painel Literário. Turma de 6 anos. Acervo de Renata Maciel Antunes Ferreira Guimarães

Ainda na produção de gêneros do campo literário, a experiência da professora Fátima Cafiero Garcia, com alunos de 7 anos da Escola Municipal José Madureira Horta, de Belo Horizonte, mostra como a utilização de recursos disponíveis em dispositivos digitais pode ajudar as crianças a pensarem os recursos semióticos.

Conhecendo o processo de produção de caricaturas, tiveram oportunidade de ganhar de um desenhista uma caricatura delas próprias. Essa caricatura foi aproveitada num projeto de fazer um dossiê pessoal e os alfabetizando anexaram, progressivamente, informações diferenciadas num arquivo de vários slides do programa *PowerPoint*. Nestes slides havia o seu nome, uma palavra que rimava com ele, foto, caricatura, desenhos de si mesmas, áudio sobre algum aspecto de sua vida. Este processo durou mais de um ano e, nele, as crianças se representaram com várias linguagens, ou seja, aprenderam a usar vários recursos semióticos.

Em decorrência desse repertório e das caricaturas feitas em outros projetos apareceram outras situações de produção. A imagem abaixo faz parte de um processo de produção de quadrinhos que começou com a leitura de textos do Ziraldo em um site e também na forma impressa<sup>21</sup>. Várias crianças que ainda não conheciam este tipo de texto se ambientaram com a linguagem e quiseram fazer, elas mesmas, os seus quadrinhos. Tiveram então a ideia de fazer um *avatar*, como um símbolo ou representação corporal individual. A produção desse *avatar* começou num aplicativo do celular da professora e, quando todos terminaram, ela enviou para o email de cada um, para que continuassem a produção na sala de informática da escola.

<sup>21</sup> Esta experiência é relatada em FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* *Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita*. Belo Horizonte. Faculdade de Educação-UFMG. 2018.

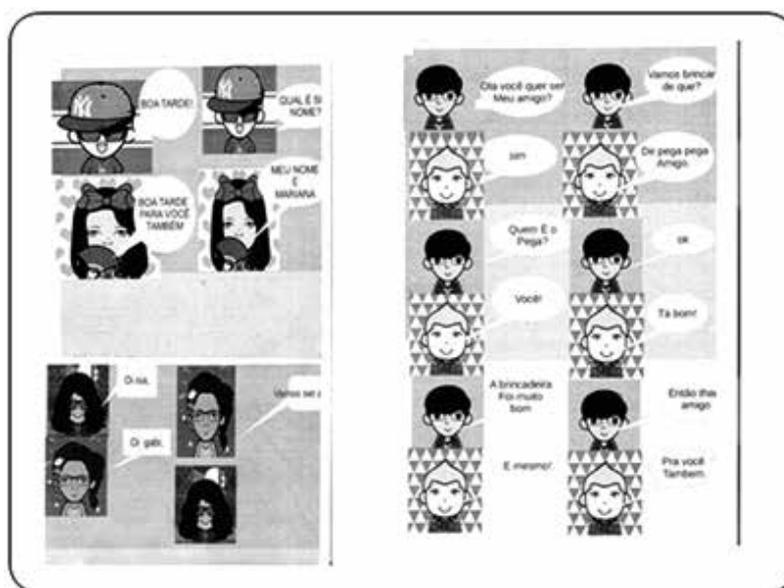
FIGURA 32:



FONTE: Texto de grupo de alunos de 7 anos.  
Acervo de Fátima Cafiero Garcia

Constatamos que os avatares são imagens expressivas, que foram resultado de escolhas entre cores, acessórios que já estavam disponíveis, mas a composição final conseguiu distinguir certo caráter subjetivo de cada um e seus modos de ser. Na sequência, a professora descobriu um programa que possibilitava escolher balões de fala, de pensamento, etc., presentes nos quadrinhos, para compor diálogos entre duas crianças representadas por seu avatar. Os alfabetizandos conseguiram produzir diálogos simples, usando os recursos, mas eles mesmos criticaram o limite do programa para escolha de outros elementos como cenários, movimentos e outros recursos próprios dos quadrinhos. Este trabalho possibilitou a eles tanto produzir como refletir sobre processos de edição. Certamente existem programas sofisticados de *design* usados por quadrinistas profissionais que permitem o emprego de outros recursos, mas a tarefa dos alunos possibilitou reflexões sobre o gênero, quando compararam o que conseguiram fazer e os quadrinhos que tinham lido.

FIGURA 33



FONTE: Texto de grupo de alunos de 7 anos. Acervo de Fátim Cafiero Garcia

Terminamos este tópico com um quadrinho de Gabriel, com 8 anos, feito espontaneamente em casa, para indicar que, sem o limite dos programas e usando alguma referência de animes<sup>22</sup> atuais, ele consegue usar determinados recursos de forma mais livre.

<sup>22</sup> Anime ou animé, termo de origem japonesa, refere-se a formas de animação; na versão em quadrinhos, são conhecidos também como mangás.

FIGURA 34



FONTE: Texto de Gabriel, 8 anos. Acervo das autoras

O uso de quadros não se assemelha à forma como os quadrinhos convencionais se organizam, mas se vale de uma forma estética contemporânea dos animes. O cenário é colocado ao lado do personagem e as sequências ora separam imagem e texto, ora os juntam. A expressividade do traçado da vogal **A**, na palavra “atrasado”, escrita com letra maior na mesma proporção do sinal de exclamação, depois do quadrinho onde está escrito, de forma mais discreta, “ele está ...” mostram que ele já explora efeitos da tipografia. A explicação “Só que não”, com fundo verde abaixo do atrasado, dá ideia de suspense. É uma narrativa que não se vale de muita explicitação verbal, porque o texto verbal tem que ser lido junto com as ilustrações. Ao final, quando os três heróis se reúnem é que conseguimos juntar os três desenhos diferenciados de heróis que apareceram antes.

Entre aplicativos que ensinam a produzir diálogos e avatares produzidos com recursos digitais há várias diferenças que repercutem no sentido da leitura, mas as duas produções experimentam vários recursos semióticos. Ao propormos, então, a produção de textos que exploram mais de um recurso multimodal, estamos contribuindo para uma formação estética dos alfabetizandos e para um uso mais expandido das linguagens.



### PARA REFLETIR

A conjugação de textos verbais e não verbais para leitura já aparece com muita recorrência nos livros de Língua Portuguesa destinados ao processo de alfabetização.

Procure investigar em livros de outras disciplinas, do mesmo ano, quais são os gêneros textuais multissemióticos que aparecem.

Tente analisar suas características, considerando a diversidade de recursos semióticos, o que é típico das linguagens de cada disciplina ou área de conhecimento e a finalidade. Compare com a oferta de produção de textos e verifique se os aspectos multissemióticos são destacados nas instruções.

Comece por analisar o infográfico abaixo, considerando os recursos semióticos tais como desenho, tipografia, movimento, tamanho e sua função no texto.

FIGURA 35:



FONTE: <https://pt-br.facebook.com/InstitutoCOMAR/posts/a-água-que-você-não-vêfonte-sabesp/393153454054043/>

## CONCLUINDO

Em **Gêneros do discurso**, Bakhtin propõe a ideia de que os gêneros são como uma gramática, porém mais flexível que a gramática da língua. Quando aprendemos a falar, construímos mentalmente, de modo intuitivo, a gramática da língua que encontramos, tal como se organiza naquele momento histórico e naquele espaço social. Não inventamos uma gramática. Como não pensamos nem nos comunicamos por palavras ou frases descontextualizadas, e sim por textos e discursos, o mesmo ocorre com os gêneros textuais. Aprendemos a língua aprendendo a usá-la nas interlocuções de que participamos. Ou seja, junto com o sistema gramatical da língua, aprendemos os gêneros orais do campo do cotidiano: conversa, relato, história, caso, letra de canção, trovinha, oração, telefonema, mensagem de áudio etc.

Não inventamos gêneros, não precisamos inventá-los; nós os aprendemos interagindo com eles como objeto de conhecimento e, por meio deles, com as pessoas à nossa volta. As crianças chegam à escola conhecendo sua língua materna e os gêneros que circulam em seus contatos diários. Por isso, lidar com gêneros textuais nas turmas em processo de alfabetização e sua consolidação não é um trabalho tão difícil quanto já se chegou a pensar. O que se tem a fazer é explorar e expandir o saber linguístico-discursivo das crianças, como discutimos neste capítulo, orientando-as no aprendizado progressivo de gêneros orais, escritos e multimodais que ultrapassam a esfera da convivência cotidiana.

# CAPÍTULO 3

## O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: PLANEJAR, ESCREVER, REVISAR E REESCREVER O PRÓPRIO TEXTO

### APRESENTAÇÃO

Nosso objetivo neste capítulo é criar condições para o professor refletir sobre o processo de escrita, tendo em vista uma adequada didatização desse processo no período de alfabetização. Em sala de aula, uma estratégia produtiva é destacar cada fase, para que os alunos possam compreender as etapas que o constituem e o que é preciso levar em conta antes de escrever, durante a escrita e depois de escrever. Nas seções deste capítulo, vamos analisar essas etapas: o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita do próprio texto.

O “fatiamento” do processo de escrita é uma estratégia de ensino. Quando se escreve espontaneamente, nas práticas sociais fora da escola, as etapas acontecem de maneira simultânea e recorrente. Não ocorre uma de cada vez e seguindo uma ordem sequencial. Explicando: o planejamento pode ser alterado durante o processo; a escrita propriamente dita, isto é, o trabalho de pôr as ideias no papel, leva em conta o destinatário, o objetivo, o gênero textual adequado, a seleção e a organização do conteúdo; a revisão não ocorre só no final do processo, costuma acontecer a cada vez que se conclui uma parte do texto, ou mesmo durante a escrita, à medida que se vai tecendo o texto.

Contemplando as etapas uma de cada vez, o professor leva os alunos a refletir detidamente sobre elas e a compreender sua importância para produzir textos adequados às situações comunicativas. Com isso, o professor contribui para que as fases constitutivas do processo de escrita sejam interiorizadas e prepara as crianças para produzir, com menor dificuldade, textos formais que envolvem um trabalho mais complexo e que são exigidos dos alunos durante seu percurso escolar e nas práticas sociais de escrita fora da escola.

A questão básica a que pretendemos responder é: como fazer para ensinar os alunos dos anos iniciais de escolaridade a produzir textos adequados? Para auxiliar nessa reflexão levantamos as seguintes indagações, como um roteiro para a produção deste capítulo:

- Como trabalhar as diferentes etapas do processo de produção escrita (planejamento, escrita, revisão, reescrita do próprio texto)?
- Por que planejar? O que planejar?

- Por que é importante orientar a textualização, ou seja, a construção do texto escrito de acordo com o contexto de produção?
- Por que ensinar a escrever textos compreende, também, ensinar a reescrever o próprio texto?
- Como crianças que não sabem escrever podem produzir textos?

Nesse caminho pretendemos mostrar ao professor por que e como criar situações que possibilitem aos alunos oportunidades de vivenciar a escrita como forma de interlocução entre autor e leitor, e, assim, contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências de uso da escrita em diferentes situações de comunicação.

Para responder às indagações iniciais, priorizamos uma organização do capítulo que permita ao leitor uma trajetória que vai da observação e análise de textos e propostas de ensino para a conceituação teórica, entremeadas de propostas de reflexão.

## 1. INTERLOCUÇÃO ENVOLVE PLANEJAMENTO, REVISÃO E REESCRITA DO PRÓPRIO TEXTO

Leia o texto a seguir, que é a transcrição de uma troca de mensagens de áudio entre uma menina, Yasmim, e sua tia. A criança tem 6 anos, é aluna do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Está no processo inicial de alfabetização. A tia é professora da rede pública e cursa o doutorado em Educação na UFMG. Há uma forte relação afetiva entre elas.

A transcrição procura ser o mais fiel possível às mensagens produzidas. Assumimos aqui uma versão simplificada dos critérios linguísticos convencionais de transcrição, para facilitar a leitura: a) por se tratar de fala, não se usa letra maiúscula, a não ser nos nomes próprios; b) pelo mesmo motivo, também não se usa ponto final; c) as reticências são empregadas para sinalizar pausas, tanto no meio como no final do enunciado; d) adotamos o ponto de interrogação quando o enunciado se constitui como pergunta direta; e) as letras repetidas indicam o alongamento de vogais; f) as palavras grafadas em caixa alta traduzem a ênfase dada à palavra ou sílaba pela pessoa que fala; g) a barra é utilizada para indicar autocorreção.

*Criança:*

*tia E. ... porque você não atende os telefones que eu ligo?...vem aqui OI-TO HO-RAS... eu tenho um tantão de livro pra você ver... então pode vir aqui sete/oi... oito horas... isso... oito... então você vai poder vir aqui às... oi...to... láá... pras oito horas?... vir aqui lá pras oito horas...*

*Tia:*

*ô meu amor... tudo bem?... eu num vi seu tele/ o telefone tocando não... agora que eu vi sua mensagem... eh... eh... eu vou ver se eu consigo ir aí hoje às oito horas... tá bom?... porque eu tô com um monte de coisa pra poder fazer... mas a genteee/... se eu não for hoje... amanhã eu vou... tá bom?... beijo*

*Criança:*

*é que eu tenho um tantão de livro pra você ver... e eu quero que você venha ler um deles pra mim... e porque a mamãe comprou um/ comprou dois 3 pra mim... e você podeee... vir ler um pra mim? É que eu tenho tantos queeee... você pode escolher... tem uns em cima... outros embaixos... mas é até divertido escolher... alguns são tão divertidos... e outros às vezes... com/ ... um pouquinho chatos porque às vezes tem alguns de terror... me dá medo...*



## PARA REFLETIR

1. Compare a fala da criança com a fala da tia. Que semelhanças e que diferenças você pode apontar entre elas, com relação à fluência?

2. Que estratégias Yasmim usa para convencer sua tia?

Como vimos no primeiro capítulo deste volume, de maneira geral, as interações verbais, orais ou escritas, envolvem um trabalho linguístico de planejamento, mesmo que, na conversa, os interlocutores (falante e ouvinte) não se deem conta dele. Tomemos como outro exemplo a transcrição de um relato de experiência pessoal feito oralmente por Daniela, de 7 anos, aluna do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual, em Belo Horizonte.

*Ó... era um dia... né... aí... eu tava bem lá dentro de casa... peguei... quando eu fui/... não... ó... era uma vez... né... eu fui... peguei/... não... era um dia... né... eu fui peguei... eu tava bem lá brincando com a minha colega... peguei... eu peguei e fui lá pra dentro... peguei... quando eu saí... peguei eu fui correndo... fui correndo lá pra fora... bati bem no poste...*

A situação comunicativa era uma “roda de contar casos” para a professora e os colegas, na sala de aula. O objetivo proposto era que a narrativa interessasse e divertisse os participantes. Esse objetivo foi anunciado previamente, de modo que as crianças pudessem lembrar episódios de suas vidas e escolher um adequado para relatar na roda.

Assim, tanto Yasmim quanto Daniela tinham um objetivo comunicativo claro, preestabelecido: uma queria convencer a tia a ir ler livros para ela; a outra queria contar um caso divertido, para agradar seus colegas e a professora. Esse objetivo prévio as guiou no planejamento geral do tema de seus textos. Mas não houve ensaio nem preparação detalhada. Como é comum na conversa informal, a transformação da ideia em texto – isto é, a textualização – se fez durante a própria enunciação (a fala).

Na roda, Daniela narra espontaneamente uma cena de sua vida que ela considerou engraçada para apresentar naquela circunstância. Fala de um evento simples, que poderia ser relatado com fluência em dois ou três enunciados rápidos. Mas não é isso que de fato acontece.

Tendo já começado a contar o episódio, Daniela parece avaliar que não foi bem e decide reiniciar seu relato, como se quisesse apagar o que havia dito: *ó... era um dia...*

*né... aí... eu tava bem lá dentro de casa... peguei... quando eu fui/... não... .* É interessante observar que sua fala se inicia com o marcador conversacional *ó*, que indica a tomada da palavra e um pedido aos ouvintes para que prestem atenção ao começo do texto. O mesmo marcador aparece novamente quando ela recomeça o caso: *ó... era uma vez... né... eu fui... .*

Seu relato não se apresenta como uma sequência linear ininterrupta. O fluxo verbal é interrompido por hesitações (representadas por reticências); autocorreções (*era uma vez... né... eu fui... peguei/... não... era um dia... né*); marcadores conversacionais como *né* (que interpela o interlocutor) e *peguei* (que funciona, na variedade linguística da criança, como um articulador, um elemento coesivo que liga os enunciados, tal como *então* ou *aí*). Há ainda repetições, como: *peguei eu fui correndo.... fui correndo lá pra fora... .*

Esses elementos são típicos da comunicação oral informal, inclusive na de adultos, como mostra a fala da tia no áudio que responde à mensagem de Yasmim (*eu num vi seu tele/ o telefone tocando não... agora que eu vi sua mensagem... eh... eh... eu vou ver se eu consigo ir aí hoje às oito horas... tá bom?... porque eu tô com um monte de coisa pra poder fazer... mas a genteee/... se eu não for hoje... amanhã eu vou...*). A presença deles na modalidade oral pode variar conforme o grau de formalidade e tensão da situação comunicativa, do conhecimento do gênero apropriado, do detalhamento do planejamento prévio, do emprego ou não de um apoio escrito (roteiro, cartaz, *PowerPoint* etc.).

A situação de gravar um áudio para uma tia querida certamente é mais confortável, menos inibidora que a de fazer um relato diante da professora e dos colegas. O caráter inibidor da situação comunicativa pode ser um dos fatores que explicam a presença de mais hesitações e autocorreções na fala de Daniela. Essas ocorrências mostram que a menina planeja e verbaliza seu relato quase simultaneamente. Enquanto planeja, faz pequenas pausas entre as palavras, para ter tempo de pensar o que vai dizer em seguida. Mesmo tendo pensado, Daniela às vezes avalia o que disse, considera que não está adequado e refaz o texto. Ou seja, como acontece com todos nós em determinadas situações de uso da fala, Daniela planeja, verbaliza o texto, avalia o que disse e o refaz quando acha necessário.

Pode-se reconhecer o mesmo processo nos textos de Yasmim. Ela queria que a tia fosse à sua casa e lesse livros para ela. Buscando convencê-la, a menina vai alterando suas estratégias de persuasão, buscando táticas que supõe serem mais efetivas. No início do primeiro áudio, sua fala é autoritária (*vem aqui OI-TO HO-RAS*), mas, no final da mensagem, provavelmente por considerar que esse enunciado impositivo poderia não agradar a tia, ela relativiza a rigidez do horário e, em vez de exigir, pergunta, convida (*então você vai poder vir aqui às... oi...to... láá... pras oito horas?... vir aqui lá pras oito horas...*). No decorrer de sua fala, como fez Daniela, Yasmim também avalia seu texto, o replaneja e o modifica. Pode-se reafirmar, portanto, que o planejamento, assim como a revisão e a reelaboração (ou refacção) costumam ocorrer na interlocução oral (face a face ou à distância, mediada por um aparelho eletrônico), mesmo quando essas operações linguísticas não são percebidas pelos participantes da conversa.

No exemplo de Yasmim, observamos, entre outros traços de coloquialidade, o emprego de expressões como *tantão* (pela criança, nos dois áudios) e *um monte* (na fala da tia, no

segundo áudio). Diante disso, como se pode explicar o uso das expressões *os telefones que eu ligo, em cima e embaixo*? Podemos aventar a hipótese de que a imagem da tia, professora e aluna de doutorado, tenha levado a menina a “caprichar” nos plurais, até mesmo quando eles eram indevidos: *em cima, embaixo*. Pode ser também, por outro lado, que a obediência às regras de concordância da norma padrão venha dos hábitos linguísticos de sua família (*porque você não atende os telefones que eu ligo?*).

Em geral, quanto mais formal se mostra a situação de interlocução oral, mais necessários se fazem um planejamento prévio e até um apoio escrito. É isso que vemos em exposições e debates públicos, como conferências e participações em mesas-redondas, por exemplo. Essa intuição quanto à formalidade da interação oral e o empenho em adequar o texto às circunstâncias pode se mostrar também entre crianças, ao se dirigirem a adultos com quem não têm familiaridade – umas, tímidas, se calam e se escondem; outras se esforçam para falar segundo o padrão que consideram pertinente. Em situações públicas, como eventos escolares, os professores as preparam, ensaiam, fazem-nas decorar a fala, por exemplo, antes de se dirigirem a autoridades ou a um auditório.

Como vimos nos capítulos anteriores, saber com quem se fala, por que e para que se fala, qual a expectativa dos interlocutores sobre o que vamos dizer e que consequências nossa fala poderá ter, são fatores que normalmente determinam o que dizemos e como dizemos, que gênero deverá orientar nossa fala.

A análise das falas de Yasmim e Daniela destaca alguns aspectos com o intuito de ressaltar que o produtor do texto se orienta pelo modo como ele *interpreta* as condições de produção e recepção de seu texto. O que guia a elaboração do texto, falado ou escrito, é aquilo que o sujeito autor *pensa sobre a situação de comunicação*: os objetivos que quer ou deve cumprir, as expectativas e disposições de seus ouvintes (como eles estão reagindo, estão entendendo, estão concordando, estão gostando, estão impacientes?). A partir da avaliação de seu desempenho naquela situação, o falante decide se deve seguir na mesma linha ou se deve mudar de estratégia, que outro rumo poderá tomar e como. Essa avaliação inclui tanto os argumentos usados, as ideias apresentadas, quantos as escolhas gramaticais e de vocabulário – digamos, o conteúdo e a forma estão apropriados para os objetivos a serem alcançados e os efeitos de sentido a serem provocados?

A produção de um texto escrito também envolve as etapas de planejar, escrever, avaliar e refazer (reescrever) o próprio texto. Ter ciência dessas etapas favorece o processo de escrita, porque, como não há um interlocutor presente aguardando sua fala, quem escreve tem tempo para pensar e repensar antes de produzir seu texto, e pode revê-lo, corrigi-lo, reescrevê-lo. O processo de escrita possibilita registrar um planejamento cuidadoso e deliberado, embora, muitas vezes, um planejamento apenas mental, sem qualquer anotação, possa ser suficiente e funcionar bem.

Vamos analisar alguns exemplos. Os textos das crianças Joaquim e Manuela, do 3º ano de uma escola pública de Belo Horizonte, foram escritos em 2017, sob as condições de produção descritas a seguir.

A professora da disciplina Tópicos Integrados havia trabalhado com a turma o conceito de *Linha do Tempo*: gênero de texto gráfico-verbal (ou seja, multimodal, como vimos no capítulo 2) que contém informações resumidas, com fatos e curiosidades sobre um determinado tema. Em seguida pediu que cada aluno fizesse uma Linha do Tempo com os fatos mais importantes de sua vida. A professora referêcia da turma propôs que as crianças escrevessem uma autobiografia, a partir das seguintes orientações:

*Você elaborou uma Linha do Tempo de sua vida e agora você vai usar essas informações para produzir um texto que chamaremos de autobiografia. Nesse texto você vai fazer um relato de sua história de vida. Procure ser criativo/a, lembrar-se de detalhes importantes e curiosos de sua história de vida desde o nascimento até os dias atuais. Ao final, dê um título interessante para sua autobiografia.*

Antes de entregar aos alunos a folha com essas orientações escritas, a professora havia dito aos alunos que aquele texto serviria para que as crianças conhecessem melhor umas às outras. Os leitores seriam, portanto, os próprios colegas, e os textos seriam organizados em forma de livro – uma coletânea – que circularia por toda a turma.



## PARA REFLETIR

Leia o texto transcrito a seguir, “Futebol”, do aluno Joaquim, do 3º ano de uma escola pública de Belo Horizonte.

FIGURAS 36 E 37

Futebol  
 Joaquim

A coisa mais marcante  
 foi jogar bola desde  
 quatro anos foi a  
 coisa mais marcante  
 e mais legal meu sonho  
 e ser goleiro, zaqueiro e  
 atacante porque e um  
 esporte que todos  
 querem ser  
 jogador de futebol  
 eu só não gosto de  
 lateral. Eu nasci: 11/06/2017

Futebol

Joaquim

A coisa mais marcante foi jogar bola desde quatro anos foi a coisa mais marcante e mais legal meu sonho e ser goleiro, zaqueiro e atacante porque e um esporte que todos querem ser jogador de futebol eu só não gosto de lateral. Eu nasci: 11/06/2017.

FONTE: Texto de Joaquim, 8 anos. Acervo das autoras

Refleta:

1. O menino seguiu as orientações da professora? Em que medida e em que aspectos? Que elementos do texto podem confirmar sua resposta?
2. Quanto ao planejamento, o que você observou no texto?

3. E quanto à revisão e à autocorreção?

4. Que orientações você daria ao aluno quanto à revisão e à reescrita do texto?

.....

Vejamos agora outro texto produzido a partir das mesmas orientações, pela aluna Manuela, colega de turma de Joaquim.

FIGURAS 38, 39 E 40

Autobiografia de  
Manuela  
 Olá meu nome é manuela naci em 2008 e estou em 2017 eu tenho 9 anos mas faço aniversário em agosto e estamos em junho então tenho 8 anos meus pais se chamam Fernanda e Ricardo meu irmão se chama João Vitor minha mãe tem 37 anos meu pai tem 35 anos e meu irmão tem 17 anos eu tenho uma cachorrinha chamada Sari ela tem 8 anos mas na idade de cachorro ela deve ter uns 40 e tantos anos e eu também tenho uma calopsita macho que se chama Tchutchuco ele tem 1 aninho eu moro em Belo Horizonte (BH) minha cidade de viagem é Floripa eu adoro meus avós na verdade eu só tenho um dos meus avós morreu quando eu tinha 3 anos o meu outro avô eu nem conheci eu tenho 4 tias Karla, Renata, Paula, Bete e minha melhor amiga se chama Maria Clara ela não é da escola eu adoro brincar de pega-pega e esconde-esconde com a minha turma tenho muitos amigos

Autobiografia de Manuela

Olá meu nome é manuela naci em 2008 e estou em 2017 ou seja tenho 9 anos mas faço aniversário em agosto e estamos em junho então tenho 8 anos meus pais se chamam Fernanda e Ricardo meu irmão se chama João Vitor minha mãe tem 37 anos meu pai tem 35 anos e meu irmão tem 17 anos.

eu tenho uma cachorrinha chamada Sari ela tem 8 anos mas, na idade de cachorro ela deve ter uns 40 e tantos anos e eu também tenho uma calopsita macho que se chama Tchutchuco ele tem 1 aninho eu moro em Belo Horizonte (BH) minha “cidade viagem” ou seja a cidade que eu mais viajou é Floripa eu adoro meus avós na verdade eu só tenho um dos meus avós morreu quando eu tinha 3 anos o meu outro avô eu nem conheci eu tenho 4 tias Karla, Renata, Paula, Bete a minha melhor amiga se chama Maria Clara ela não é da escola

eu adoro brincar de pega-pega e esconde-esconde com a minha turma tenho muitos amigos

FONTE: Texto de Manuela, 8 anos. Acervo das autoras.

A partir da mesma proposta de escrita, trabalhada com o mesmo gênero, as duas crianças produzem textos bem diferentes. Esse fato se explica por diferenças individuais como histórias de vida, experiências, gostos e preferências, pelo grau de desenvolvimento das habilidades textuais e discursivas de cada uma, e também pela maneira como cada uma interpretou a proposta, definiu seus objetivos, formulou seu projeto de dizer.

As condições de produção de um texto escrito, portanto, se constituem não propriamente pela situação “física”, “material”, mas pelo modo como o autor do texto compreende as

circunstâncias da interação, pelo modo como se sente tocado por elas, pelo modo como imagina a situação de leitura de seu texto.

A autobiografia de Manuela é fluente e parece seguir, sem tropeços, um planejamento mental; a de Joaquim nos leva a entender que ele tinha como objetivo falar de sua relação com o jogo de futebol, mas, no final, possivelmente confrontando seu texto com as orientações da professora, resolveu inserir sua data de nascimento, e essa informação ficou solta, sem finalidade (além disso, ele confunde o ano de seu nascimento com o ano de produção do texto – 2017). Manuela vai apresentando as ideias de maneira ordenada, e faz uma exposição completa de cada tópico antes de passar para outro. Primeiro fala de sua data de nascimento e sua idade; em seguida, passa a descrever sua família, começando pelos que moram com ela em Belo Horizonte (pai, mãe, irmão) e incluindo aí a cachorra e o passarinho. Depois ela amplia a descrição, para abranger avós e tias, que moram em Florianópolis. No final, ela aponta suas amigas e sua brincadeira predileta. Os tópicos se encadeiam linearmente, a menina ainda não aprendeu as convenções de paragrafação, mas isso não prejudica a inteligibilidade do texto nem a percepção de sua boa organização.

O texto foi produzido com atenção, com ressalvas e explicações cuidadosas e o uso de aspas para destacar uma expressão criada pela **autora**. A capacidade da **aluna** de voltar-se para o próprio escrito e comentá-lo revela um processo metacognitivo (capacidade de refletir sobre os próprios conhecimentos e as aplicações desses conhecimentos) que indica um grau de maturidade relativamente precoce na elaboração textual: *naci em 2008 e estou em 2017 ou seja tenho 9 mas faço aniversário em agosto então tenho 8 anos; minha “cidade viajem” ou seja a cidade que eu mais viajo é floripa*. Veem-se também sinais de autocorreção, em pontos do texto em que aparecem rasuras ou marcas do uso de borracha para apagar alguma coisa considerada errada.

Já o texto de Joaquim revela uma relação peculiar com as orientações dadas para a produção. Em primeiro lugar, talvez a certeza de que sua autobiografia teria como leitores a professora e os colegas de sala tenha levado o autor a não cuidar da contextualização de seu texto, porque contava com os conhecimentos compartilhados com os interlocutores. Assim, começa como se já estivesse no meio da conversa: *a coisa mais importante foi jogar bola desde quatro anos foi a coisa mais importante e mais legal*. Em segundo lugar, o menino opta por tratar de um componente importante da sua vida e segue coerentemente essa vertente da proposta, até que se lembra (ou é lembrado) das recomendações quanto à linha do tempo. Acrescenta então, no final da autobiografia, a data de seu nascimento, informação que fica solta, não se articula com o texto. Essa desconexão evidencia a falta de um planejamento que amparasse a decisão de falar de futebol, tema destacado no título. Provavelmente a insegurança quanto à adequação da vertente tomada é que o leva a incluir a informação, não pertinente, sobre sua data de nascimento. O rompimento brusco com o plano inicial – que costumamos chamar de “fuga do tema” – torna o texto parcialmente incoerente. Nesse caso, há a possibilidade de intervenção do professor para indicar ao aluno a falha na construção da textualidade e orientá-lo no sentido de uma reescrita adequada, considerando a circulação do texto e as expectativas dos leitores. Há ainda erros de ortografia e falta de pontuação, cuja correção pode ser indicada pelo professor,

também levando em conta os leitores e as condições de leitura. Entretanto, essas falhas não interferem na construção da textualidade que a menina elabora com sucesso.

Por outro lado, o relato que reproduzimos a seguir, escrito por um menino, da então chamada “pré-escola”, revela um sujeito ciente da necessidade de cuidar da ortografia, mas que, em função da idade e da pouca familiaridade com a produção de textos escritos, ainda não domina os processos de articulação e fluência nessa modalidade. Esse menino era aluno de uma escola pública, em Campinas, SP, na década de 1980. Seu texto foi recolhido pela professora Raquel Salek Fiad, do Instituto de Letras da UNICAMP, e faz parte do Caderno Escrever é reescrever, da Coleção Alfabetização e Letramento, do CEALE.

FIGURA 41



FONTE: FIAD, Raquel Salek. *Escrever é reescrever*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006, p.31. (Coleção Alfabetização e Letramento)

O papai viu o gato no (teiado) teilhado.

O menino subiu no (teiado) teilhado e pegou o gato.

A mamãe viu o molequi no (teiado) teilhado pegado o gato.

O molequi matou o gato.

E o menino caiu do teilhado.

E o papai levou o menino no hospital E o menino não morreu.

(E o) O papai foi visitar o menino e ele tava baú.

(E o) O menino subiu dinovo no telhado e caiu dinovo. (e fim da) E fim da historia.

O autor do texto é alfabético, mas ainda não domina as regras da ortografia, como se constata verificando a maneira como ele escreveu as palavras *teilhado*, *molequi*, *pegado*, *ospital*, *dinovo*, *istoria*. No entanto, como está visível nas rasuras presentes na reprodução do texto, a criança fez correções relativas à grafia em três ocorrências da palavra *telhado*. Segundo a professora Raquel Fiad, inicialmente o menino havia escrito *teiado* e, na revisão, substituiu essa grafia por *teilhado*. Na quinta linha a palavra é usada novamente, dessa vez escrita como foi considerado correto pelo autor – *teilhado*. É interessante que, nessa revisão, não foi alterada a grafia *telhado*, que aparece na penúltima linha. Trata-se, aí, da escrita ortográfica, que, por coerência, também deveria ter sido “corrigida”. Entretanto, o que se quer ressaltar nesse caso, não é se a criança seguiu ou não as regras ortográficas. O importante é o gesto de voltar ao seu texto, revisá-lo e alterá-lo. Isso pode ter acontecido depois que o aluno terminou sua história, ou, talvez, durante o processo de produção, quando usou a palavra *telhado* pela quarta vez (*e o menino caiu do teilhado*), momento em que pode ter se dado conta de que havia escrito errado antes. Seu progresso no domínio da produção textual está sinalizado pela compreensão de que se pode e se deve refletir sobre o que se escreve e, quando necessário, modificar o texto, alterando, substituindo, cortando ou acrescentando palavras e informações.

Os exemplos analisados mostram que o planejamento, a revisão e a reescrita do próprio texto fazem parte da intuição linguística de crianças (e adultos) e que, portanto, é plausível e útil trabalhar essas importantes dimensões do domínio da escrita e da metacognição com

os alunos, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, para favorecer o desenvolvimento dessas habilidades.

Planejamento, autoavaliação e reescrita costumam ocorrer simultaneamente durante o momento da escrita, como se viu nos textos das crianças, muitas vezes de maneira intuitiva. Mas, na escola, pode-se trabalhar cada etapa do processo separadamente para dar atenção a cada uma e mostrar qual é sua importância e sua utilidade. Quando essas habilidades passam a ser deliberadas e executadas com atenção, certamente contribuem para a produção de textos mais adequados.

## 2. O PLANEJAMENTO DISCURSIVO: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Aprender a produzir textos escritos é, fundamentalmente, aprender a representar, na escrita, a atividade de interação linguística que acontece espontaneamente na fala. Esta é a ideia central desta seção.



### PARA REFLETIR

---

Analise a proposta de produção textual, transcrita a seguir<sup>23</sup>, tendo em mente as questões:

- a) Quais são as condições de produção e de circulação dos textos dos alunos apresentadas por essa proposta?
  - b) Que motivação ela oferece aos alunos para produzir o texto demandado?
  - c) Que aspectos dessa proposta favorecem o planejamento da escrita do texto?
  - d) Esse tipo de proposta é frequente nas práticas escolares? Em que situações didáticas ele ocorre?
- 

#### PROPOSTA 1

Após trabalhar com a leitura do miniconto “A lenda do gachorro”, de Guto Lins, a professora propôs que os alunos (2º ano, de uma escola municipal de Belo Horizonte), escrevessem novas histórias de animais que foram criados por “pais adotivos”.

---

#### A lenda do gachorro

Guto Lins

Um caminhão desavisado derrapou no chão ensaboadado, de orvalho e barro esburacado, e acabou virado de lado. Nenhum ferido ou machucado, e o

---

<sup>23</sup> As propostas 1, 2, e 3 foram planejadas por professores em encontros de formação.

caminhão só um pouquinho amassado. Mas, da carga, não sobrou nada, dúzias de ovos espalhados pela estrada. Os que não se quebraram abasteceram a vizinhança de omeletes variados e gemada pras crianças.

Mas teve um ovo ainda novo, que escapou com casca e tudo. Caiu na grama o sortudo, rolou ribanceira abaixo e aterrissou bem embaixo de um sono quentinho e peludo.

E o dono do sono dormiu pra cachorro, quer dizer, pra cadela. E teria ficado na dela, preguiçosa sem mais tamanho, se não fosse esse caroço estranho...

Caroço ?!?

Levantou mais que depressa e ficou chocada à beça.

Já estava fazendo um ninho com folhas secas e carinho, quando viu a vida rachando de nova, abrindo caminho bem na frente do seu focinho e piando:

“M“mãe!” O filhote virou um frangote, que não parava o tempo inteiro. Quando não ciscava no terreiro, corria atrás dos carros, enterrava comida no canteiro ou tentava morder os pés do carteiro. Sem pena.

Quando virou um galo formoso, cismou cantar de galo e virar cantor famoso.

Estufou o peito penudo preparou a voz de veludo e, com o coraçãoa mil, abriu o bico e ... latiu. Isso mesmo: au-au em alto e bom tom. Embora contra a natureza, não foi nenhuma surpresa.

A partir daquele dia, toda noite ele latia.

Varando a madrugada e acordando a cachorrada.

---

Folha de S. Paulo. São Paulo, sábado, 13 de maio de 2006. Folhinha. Dicas e reportagens. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di13050609.htm>

As orientações a seguir foram apresentadas por escrito aos alunos:

*Você agora é um escritor!*

*Escreva um texto contando a história de um animal que foi criado por “pais adotivos”. Os textos produzidos farão parte de uma coletânea de histórias a serem lidas pelos colegas, pais e demais visitantes da “Sexta Cultural”<sup>24</sup>.*

*Para criar a sua história pense:*

- *Que acontecimento levou esse animal a ser adotado?*

---

<sup>24</sup> Evento promovido pela escola.

- *Quem estava envolvido – pessoas, animais e objetos?*
- *Onde aconteceu?*
- *Como a história terminou?*

*Escreva as respostas em seu caderno e, a partir delas, faça um rascunho da história. Observe se não falta alguma informação importante no que você escreveu.*

*Pense no seu leitor. Faça a versão final do texto e entregue para a professora.*

Produzir textos é um trabalho que exige dedicação e atenção a diferentes níveis de organização da linguagem, que ocorrem simultaneamente no uso falado ou escrito: o discursivo, o textual e o linguístico.

O nível discursivo é o que orienta e desencadeia o processo de interlocução, porque diz respeito àquilo que o produtor pensa sobre si mesmo, sobre seus interlocutores, sobre a relação que existe entre eles e sobre as circunstâncias em que ocorre a interação. É no plano discursivo que nos colocamos e respondemos a questões como: o que pretendo nessa situação interlocutiva?; como quero me fazer ver nessa interlocução, que imagem quero que o leitor tenha de mim a partir de meu texto?; quem é meu leitor, o que sabe, do que gosta, como faço para alcançar meus objetivos com o texto que lhe dirijo?; em que circunstâncias ocorre essa interação (situação pública ou privada, formal ou informal)?; que gênero textual é esperado nessas circunstâncias, que regras preciso respeitar?. As respostas a essas perguntas remetem ao contexto histórico, social e cultural em que a interação verbal acontece: que crenças, valores, hábitos e tecnologias são partilhados pelos participantes (por exemplo: crenças religiosas; valores éticos, como não roubar, ajudar a quem precisa; hábitos como comemorar aniversário, escovar os dentes, aplaudir o que é apreciado, mas também o que dizer em cada situação, a quem tratar com respeito, quando é necessário falar baixo, quando é preciso ficar calado).

Assim, a escolha do tema e da abordagem que se dá a ele é uma decisão de natureza discursiva. Não se pode falar de qualquer assunto em qualquer situação, para qualquer pessoa. Há temas permitidos e temas proibidos em determinadas ocasiões. Há temas que nos comprometem com determinada posição, nos situam de um lado ou de outro. O quanto se deve explicitar ou se pode deixar subentendido aquilo que se quer dizer (a chamada *informatividade*), também é definido no plano discursivo. Para alguns interlocutores, que conhecem o assunto, basta dizer poucas palavras – para eles, “um pingo é letra”. Para outros, é preciso trazer mais informações, de modo “bem explicadinho”. Assim, a seleção daquilo que se fala ou escreve deve corresponder às imagens que se tem dos diferentes elementos das condições de produção. Do contrário, nosso texto pode não ser aceito como coerente e apropriado às circunstâncias, ou pode se revelar incoerente com nossas convicções. A escolha do gênero também é uma operação discursiva, já que significa escolher o padrão de texto mais adequado para cumprir determinada função ou finalidade numa determinada esfera da atividade humana, numa situação específica. Implica responder à pergunta: qual o modelo de texto mais adequado para esta circunstância de uso da língua? Resumindo, o

nível discursivo diz respeito às relações do *texto* (pode-se dizer também, do *enunciado*, ou *discurso*) com suas *condições de produção e circulação*.

O *nível textual* tem a ver com a forma composicional aceita como padrão para determinado gênero, e também com a ordenação e a organização do conteúdo e dos tópicos em que ele se desdobra. É ainda no nível do texto que se decide a distribuição dos tópicos e subtópicos em parágrafos. Mais do que a ordenação dos tópicos e a paragrafação, é necessário trabalhar a inter-relação, a conexão entre tópicos e subtópicos. A articulação entre as partes do texto também remete à dimensão discursiva: determinados leitores, conhecedores do assunto, poderão inferir a conexão adequada, mesmo que ela nem sempre esteja explicitamente sinalizada por marcadores linguísticos (conjunções, advérbios etc.); outros leitores, no entanto, precisarão do apoio de elementos articuladores explícitos para construir sua compreensão do texto. Assim, é necessário ter em mente as condições de produção e leitura (o leitor contará com a ajuda de figuras, fotos, gráficos?) para redigir um texto que possa parecer coerente e coeso para seus destinatários.

O *nível linguístico* a que nos referimos aqui tem a ver com o emprego dos recursos de linguagem que expressam o estilo do gênero e a textualidade, isto é, a coerência e a adequação do texto aos seus destinatários, a seus objetivos, ao seu circuito de circulação, estando, portanto, na dependência das decisões tomadas no âmbito discursivo. Entre esses recursos linguísticos estão os “mecanismos” de coesão (pronomes, artigos definidos, conjunções, preposições, advérbios, sinônimos e antônimos etc.), a estrutura sintática e semântica dos enunciados e sua inter-relação, a pontuação, a escolha do vocabulário e a ortografia.

As condições de produção de um texto escrito, portanto, se constituem não propriamente pela situação física, material, mas sim por aquilo que o autor do texto pensa sobre a situação de escrita e de leitura de seu texto, isto é, pela interpretação da situação de comunicação proposta: os objetivos que deve cumprir e as expectativas do leitor a quem destina o texto (do que o leitor sabe sobre o tema, do que ele gosta, que expectativas e disposições ele tem), em que suporte o texto vai chegar ao leitor (papel de carta, mural, jornal, livro, internet, etc.), com que apoios o leitor poderá contar durante a leitura (ilustrações, fotos, tabelas, mapas, etc.). É a partir desses fatores que quem escreve define as informações (conteúdo) que vão entrar no seu texto, como as informações serão ordenadas e organizadas, de que gênero será o texto, que tipo de linguagem que será usado (linguagem formal e respeitosa, gíria, linguagem coloquial, etc.), o tamanho que o texto vai ter, sua forma de organização na página, entre outras questões.

Dar conta de todos esses níveis simultaneamente é um trabalho complexo, mesmo para adultos que têm a prática de escrita presente em suas vidas. Por isso, na escola, ensinar a produzir textos torna-se mais produtivo e favorece o aprendizado quando se leva os alunos a ter clareza das diferentes dimensões da escrita e se empenhar deliberadamente na construção de cada uma delas e na indispensável interdependência entre os níveis discursivo, textual e linguístico.

Numa publicação do jornal *Letra A*, a professora Beth Marcuschi, da UFPE, pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel), fala sobre um elemento fundamental

do componente discursivo e da importância de a escola buscar, no ensino da produção textual, aproximar-se das circunstâncias em que a escrita ocorre em práticas sociais fora da escola. Trata-se do propósito comunicativo, da intencionalidade.

[...]

No que tange à produção textual, é importante ter presente que a escrita é, no espaço extra-escolar, uma atividade motivada, ou seja, via de regra, os usuários elaboram um texto para alcançar algum objetivo. Por isso mesmo, é desejável que esse princípio

seja resgatado pela escola, de forma a ampliar as oportunidades de debate sobre as condições de produção e de circulação dos textos, levando nossos alunos a vivenciarem os procedimentos de planejamento, construção, revisão e refacção textual, tão comuns nas práticas de escrita. [...]

○ QUE fazer depois que as crianças aprendem a escrever? *Jornal Letra A*, Belo Horizonte. n.7, 2006. Troca de ideias, p. 3.

A situação de ensino escolar tem características e finalidades específicas que a distinguem das práticas sociais fora da escola. Reconhecer essa especificidade não nos impede de procurar trazer para o espaço escolar um fator fundamental, a motivação para a escrita, valorizada por Beth Marcuschi. Há situações em que a motivação para a escrita se dá espontaneamente, a partir de uma necessidade instaurada em sala de aula (por exemplo, escrever avisos ou montar murais, escrever para o diretor solicitando um ônibus para fazer uma excursão). Isso é a motivação, o propósito da escrita. A partir dessas necessidades, os professores podem discutir com os alunos quais são as condições de produção (para quem escrever, por que escrever, em que suporte etc.) e que consequências esses fatores vão acarretar na elaboração das demais dimensões do texto: o que escrever, como organizar as partes do texto, que tipo de linguagem usar, por exemplo. O componente discursivo – a compreensão das condições de produção – interfere em todas as etapas do processo de elaboração textual e isso precisa ser lembrado o tempo todo por quem está escrevendo. A clareza quanto às circunstâncias de produção e circulação do texto serve como “base de orientação” para o processo de escrita, diz Bernard Schneuwly, professor da Universidade de Genebra.

A partir dessas reflexões, apresentamos nossas considerações sobre a proposta de produção textual que você analisou. Nessa proposta, as condições de produção criadas pela professora podem, pelo menos em parte, levar os alunos a vivenciarem os procedimentos de planejamento da escrita, revisão e reescrita textual, aspectos comuns nas práticas sociais de escrita, para favorecer os propósitos pedagógicos visados.

A proposta 1 cria uma situação que oferece ao aluno um propósito comunicativo e um tema para o texto que vai produzir: *escrever um texto contando a história de um animal que foi criado por “pais adotivos”*. A proposta define também os prováveis leitores para o texto: os colegas, pais e demais visitantes da “Sexta Cultural”, que é um evento promovido pela escola. Ou seja, a coletânea de histórias produzida pelas crianças pode alcançar contextos mais amplos, além da sala de aula, já que a escola receberá pessoas da comunidade em geral que, certamente, lerão os textos e poderão, inclusive, levá-los para casa.

Ao explicitar os objetivos para a escrita, o meio através do qual o texto será veiculado e seus prováveis leitores, essa proposta favorece a realização de operações de planejamento da escrita coerentes com o princípio da motivação. A partir dessa proposta, no entanto, será importante o trabalho do professor no sentido de orientar os alunos sobre o que é preciso ter em mente em relação à interlocução que vai se estabelecer pelo texto escrito e acompanhá-los na seleção e organização do conteúdo, na elaboração da escrita, na revisão e na reescrita.

A proposta cumpre a função de orientar a construção do enredo da narrativa, na medida em que formula algumas perguntas que podem ajudar os alunos a compor a história de modo a atender os propósitos comunicativos. É importante ressaltar que a orientação dada é de que os alunos comecem respondendo às perguntas no caderno, para, a partir delas, construir uma primeira versão da história. Não se trata, portanto, de apenas juntar as respostas numa sequência, porque isso não compõe um texto – gera, meramente, uma lista de frases desconexas.

*Escreva as respostas em seu caderno e, a partir delas, faça um rascunho da escrita da história. Observe se não falta alguma informação importante na história. Pense no leitor de seu texto. Faça a versão final do texto e entregue para a professora.*

Caberá ao aluno autor tomar decisões sobre o conteúdo de sua narrativa (o que), os personagens que farão parte dela, suas ações, a construção da trama e de que maneira os acontecimentos serão apresentados no texto (como) – a sequência dos tópicos, o que vai ser priorizado e o que vai ser deixado em segundo plano – de modo a provocar o efeito pretendido (para que) sobre o interlocutor (quem): emocionar? provocar humor? surpreender o leitor? Para definir esses aspectos, o aluno deverá levar em conta, atentamente, seus próprios objetivos e as expectativas que imagina que o destinatário tenha para ler o texto. Além disso, para realizar o planejamento, deverá acionar e coordenar seus conhecimentos sobre o conteúdo a ser abordado e sobre os conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos construídos dentro e fora da escola.

Assim, na proposta 1, a tarefa de cada criança não se limita a responder às questões feitas. Essas perguntas vão funcionar como um roteiro para a criação da narrativa, posto que os alunos deverão produzir, a partir delas, a primeira versão do texto.

A proposta em foco se deu após a professora realizar um trabalho de leitura do miniconto ‘A Lenda do gachorro’, que conta a história de um galo que foi criado por uma cadela. A leitura e a discussão desse texto fornecem um modelo do tipo textual (narrativa) e também um ponto de partida para o desenvolvimento do tema. A partir desse modelo de organização, o aluno pode explorar, por exemplo, a apresentação do cenário e dos protagonistas, o enredo, que se desenvolve a partir de um fato que quebra o equilíbrio inicial e, por fim, o final da história, com a resolução do conflito e construção de um novo estado de equilíbrio.

No campo da literatura, a produção de histórias escritas, para serem publicadas em coletâneas, é um processo complexo do ponto de vista editorial, mas na escola os alunos dos anos iniciais podem vivenciar esse processo com muito envolvimento e entusiasmo. Além disso, a temática – animais de uma espécie que criam outros, de outra espécie – está

presente em imagens e reportagens de várias mídias, apresentada como curiosidade, e é de interesse de crianças.

É importante lembrar, por outro lado, que a proposta exemplificada acontece em um contexto escolar, que envolve ensino-aprendizagem. Configura-se, assim, como atividade ‘escolarizada’, conforme explica Raquel Fiad, professora do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, em reportagem do *Jornal Letra A*, de maio/junho de 2007.

(...) é importante lembrar que, mesmo quando as atividades de produção de texto visam tornar a escrita mais significativa para o aluno, sendo o mais próxima possível das práticas sociais, isso acontece dentro de um contexto escolar, o que significa que são atividades ‘escolarizadas’. Isso porque aquilo que se produz na escola é sempre uma simulação – no entanto, em diferentes

medidas. “Podemos até considerar que sempre há escolarização, já que as crianças estão em um contexto que envolve ensino-aprendizagem. Por isso, fico pensando em diferentes “níveis” de escolarização já que, em alguns casos esse processo de articulação da escrita a práticas sociais é mais explícito e, em outros, menos explícito para os alunos”, explica Raquel Fiad.

ESCREVER para se aproximar do outro. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.10, 2007. Em destaque, p.6-9.

Quando se propõe a escrita de um texto cuja circulação será exclusivamente no interior da sala de aula, como um relato pessoal a ser lido para os colegas, é alto o “nível de escolarização”, mas isso não invalida o sentido e a relevância da atividade, porque o aluno saberá de antemão que gênero textual vai produzir, a quem vai se dirigir e poderá definir com facilidade o que dizer e com que finalidade. Uma atividade inserida num projeto interdisciplinar, por exemplo, que envolva a elaboração de cartazes e folhetos para divulgar uma campanha na comunidade já terá um “nível de escolarização” mais baixo, porque os textos terão função social e circulação mais ampla, atingindo um público extraescolar.



## PARA REFLETIR

Levando em conta as análises e reflexões desenvolvidas até aqui, como se pode tornar as propostas de produção 2 e 3 mais adequadas para a aprendizagem da produção escrita?

### PROPOSTA 2

*Após as festividades da Semana da Criança, promovida pela escola, em sala de aula, a professora solicitou que os alunos de 7 anos produzissem um texto contando como foi a Semana para eles.*

### PROPOSTA 3

*Imagine que você estava em um lugar qualquer e, de repente, apareceu um bicho estranho e muito feroz e o seu animal de estimação veio lhe salvar. Vamos contar essa aventura?*

A reportagem do *Letra A* transcrita a seguir aponta algumas questões que poderão alimentar a análise das propostas 2 e 3.

## Primeiras linhas

Quando o professor planeja a atividade com os alunos e define bem a proposta do texto, consegue avaliar mais adequadamente o resultado das crianças. Para a doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, Elizabeth Marcuschi, se o educador não define bem os parâmetros nos quais a redação deve ser escrita, acaba tendo condições de avaliar apenas o desenvolvimento do tema e a ortografia. Aspectos como a adequação ao gênero e ao público-leitor ficam de

fora. “Quanto mais os alunos tiverem clareza em relação às circunstâncias de escrita e de leitura de seus textos, mais serão capazes de apreender os critérios para julgar sua pertinência e adequação”, alerta a doutora em Educação pela UFMG, Graça Costa Val. A pesquisadora acredita que, antes de começar a escrever um texto, a criança precisa ser estimulada a se fazer perguntas como: quem é o meu leitor?, o que ele sabe e o que não sabe?, como devo apresentar minhas ideias para ser compreendido?, qual o melhor gênero textual para atingir meus objetivos?”

PRIMEIRAS linhas. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.29, 2012. O tema é..., p. 6.

O trabalho do aluno autor vai ser facilitado se resultar de um planejamento que o ajude a interpretar as condições de produção propostas de modo a produzir um texto coerente e adequado à situação comunicativa e ao gênero textual definido. É preciso lembrar, no entanto, que essas decisões do produtor do texto serão mais elaboradas ou menos elaboradas dependendo dos conhecimentos de que ele dispõe quanto ao gênero de texto a ser produzido, quanto ao tema e, também, quanto aos recursos linguísticos (vocabulário, sintaxe, coesão, ortografia, pontuação etc.).

No período de alfabetização, um fator decisivo das condições relativas à produção textual é que os alunos podem ter pouca autonomia nos registros e, assim, enfrentarem mais dificuldades para realizar a tarefa. Uma estratégia didática conhecida e eficaz para ajudar os alunos a superar suas dificuldades e oportunizar a todos a compreensão de como se faz um texto escrito é a criação de um texto coletivo, em que o professor: a) realiza o processo de planejamento junto com a turma, mantendo claros o tempo todo o objetivo, o destinatário, o gênero e a circulação do texto; b) discute e anota as ideias dadas pelos alunos para o conteúdo do texto; c) escreve no quadro o que os alunos sugerem e discute com eles a forma da escrita: ortografia, estrutura dos enunciados, coesão, ordenação e articulação das partes do texto, correspondência ao tipo composicional do gênero.

Transcrevemos a seguir um trecho de reportagem publicada no *Jornal letra A*, no qual a professora Cancionila Cardoso, da UFMT, faz considerações importantes sobre a viabilidade do planejamento da escrita no início do processo de alfabetização.

### ESCRITA PLANEJADA

O destinatário, a finalidade e o suporte do texto são elementos necessários para orientar todo o processo de escrita. Toda produção de texto, oral ou escrito, implica planejamento na escolha do que dizer, da forma de encadeamento das ideias e das estratégias a serem utilizadas. Isso pode ser feito mesmo no início do processo de alfabetização com a redação de textos coletivos, por exemplo, em que os alunos sugerem o que vai ser escrito e o professor atua como “escriva”, escrevendo no quadro. O que vamos escrever? Como vamos começar? Como vamos terminar? São algumas questões que o professor pode levantar para as crianças nesse

tipo de atividade, tornando evidente a importância do planejamento.

O planejamento tem implicações para a coerência textual, ou seja, a organização do conteúdo do texto de forma que ele pareça claro, compreensível e sem contradições. Segundo Cancionila Cardoso, a definição de um interlocutor ajuda muito nesse processo. “Se a proposta é o aluno escrever para a mãe, ele precisa pensar: “será que ela vai entender desse jeito? Não está faltando explicar nada para ela?”, exemplifica. Além da escrita coletiva, a leitura em voz alta do texto pelo aluno ou pela professora é uma estratégia interessante para identificar as “lacunas” das produções escritas.

ESCREVER para se aproximar do outro. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.10, 2007. Em destaque, p.6-9.

O professor poderá orientar a reflexão postulando algumas questões: como as ideias levantadas no planejamento podem ser transformadas em texto? Que recursos linguísticos são empregados mais usualmente nos textos do gênero que está sendo trabalhado? Qual seria o vocabulário mais indicado para uma história (de aventura ou de terror etc.), em função do leitor e da esfera social de circulação desse gênero? Qual seria o tempo verbal mais adequado para a produção de uma história, para a escrita de um bilhete ou para a produção de legendas para imagens? Como construir a estruturação sintática dos enunciados que compõem os parágrafos, pensando nos efeitos de sentido que se deseja provocar?

Uma dimensão importante para o registro de quem está em processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico se refere ao uso de textos de menor extensão. Não se pode dizer que a extensão dos textos é um impeditivo para as crianças produzirem gêneros variados. Há vários exemplos de textos longos neste volume, mas a escrita de pequenas frases e palavras combinam com as características de alguns gêneros e, dessa maneira, pode-se diminuir o peso cognitivo do registro para crianças em início de alfabetização. Assim, pode-se propor o ensino de gêneros textuais que se compõem de uma só palavra, como o crachá e a etiqueta; de uma sequência de palavras, como a lista (de nomes dos colegas, de brinquedos preferidos, de objetos guardados numa caixa); pequenos formulários e fichas, ou de um enunciado, como manchete, título, legenda e cartaz. Em todos esses casos, a unidade base é o texto, com sua função, sua finalidade, sua circunstância de uso. Esses gêneros textuais variam em complexidade sintática e alguns deles exigem maior trabalho com a linguagem, em termos de síntese e persuasão, como a manchete ou a mensagem publicitária, mas são situações de escrita em que as crianças podem se envolver com maior grau de autonomia.

Todas as operações mencionadas, de caráter linguístico, textual e discursivo, são responsáveis por sinalizar a construção da textualidade. O que pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno é ele aprender, em todas essas situações, a agir deliberadamente, selecionando, fazendo perguntas, respondendo-as e tomando decisões. E ele deverá fazer todos esses movimentos em função dos objetivos para a sua escrita, de seus interlocutores, da adequação à situação de produção. Trabalhar a produção textual, portanto, requer que se leve em conta, sistematicamente, os objetivos (a motivação), a função do texto e sua circulação, desde o início do processo de alfabetização.

As diversas práticas sociais de produção textual envolvem diferentes graus de dificuldade. Um bilhete para a mãe ou uma mensagem escrita para o amigo enviada pelo celular são textos da esfera privada, que não requerem grande cuidado com a linguagem, mas precisam ser compreensíveis para os destinatários e cumprir os objetivos do produtor. Textos de natureza mais formal e de circulação em outros campos de atividade (trabalhos escolares, requerimentos, cartas de reclamação, folhetos de campanha etc.) demandam atenção deliberada aos diversos aspectos do processo de escrita e aos componentes semânticos e formais do texto. Não se trata de tarefa fácil, por isso precisa ser bem orientada pelo professor.

Para as crianças em fase de alfabetização, todo esse processo parece bastante complicado, já que ainda não dominam vários aspectos da escrita. Entretanto, essa competência comunicativa é aprendida também de forma intuitiva, na prática social de convívio com a linguagem dentro e fora da escola. Mesmo que o aluno não tenha consciência, nos momentos em que fala ou escreve, ele faz escolhas e toma decisões (cujas possibilidades são condicionadas por processos históricos e sociais que envolvem o uso da linguagem e as instituições), em função do seu envolvimento na situação comunicativa.

A professora Cancionila Cardoso enfatiza que o aluno autor deve ter clareza quanto à finalidade de sua escrita e ao perfil de seu futuro leitor para elaborar um planejamento do conteúdo condizente, que resulte em um texto coerente. Quais são as informações mais relevantes sobre o tema, para o meu leitor? Que relações de sentido desejo estabelecer entre elas, de forma que o texto pareça claro, compreensível e sem contradições? Na próxima seção deste capítulo nos dedicaremos a esse tópico.

As três propostas de escrita que você analisou não apresentam orientações relacionadas aos aspectos textuais e linguísticos necessários à construção do tipo narrativo, que demandam do aluno. A proposta 1 é muito rica em detalhar aspectos discursivos e textuais que contribuem para a condução da escrita; entretanto a explicitação das condições de produção e a indicação de elementos constitutivos do enredo não são suficientes para levar o aprendiz a produzir um texto pertinente e adequado à situação comunicativa. O aluno saberá o que escrever, por que e para quem escrever, como “montar” seu texto, mas ainda precisará saber como transformar ideias e intenções em palavras, frases, parágrafos bem articulados e inteligíveis para o leitor. Por essa razão, as outras seções deste capítulo focalizarão aspectos importantes para a construção da textualidade, como a escolha do vocabulário, a estruturação sintática das frases e sua inter-relação, a articulação das partes do texto, a paragrafação, a pontuação, a ortografia.

### 3. O PLANEJAMENTO TEXTUAL

De acordo com o que propusemos neste capítulo, entendemos que no planejamento textual incluem-se uma dimensão formal e uma dimensão semântica. A primeira dimensão será sinteticamente associada ao “tipo” textual. A segunda estará associada, em seguida, à organização do conteúdo em tópicos articulados.

#### 3.1 O TIPO TEXTUAL

A dimensão formal está relacionada ao tipo textual que socialmente é tomado como modelo para determinado gênero. Devemos lembrar aqui que os tipos são como padrões de ordenação e organização das partes de um texto e que determinados gêneros se compõem de mais de um tipo. Um exemplo recorrente citado é o do gênero *romance*, que tem como tipo básico a narrativa, mas pode incluir também passagens descritivas (o cenário, os personagens etc.), dialogais, até mesmo expositivas e argumentativas (na fala de algum personagem ou do narrador). No caso dos anos iniciais do EF, podemos pensar nos contos – de encantamento, de suspense e outros – que também costumam abranger mais de um tipo textual. Isso pode ou não ocorrer nos relatos e histórias criadas pelas crianças. Outros gêneros mais simples, como o aviso, o convite, a receita culinária, normalmente apresentam um tipo único, bastante padronizado.

Mais uma vez reiteramos que é importante trabalhar com os tipos textuais,<sup>25</sup> mas que eles não devem ser o único aspecto do gênero a ser focalizado. Tratar apenas da tipologia textual (narração, descrição, dissertação), como se fez durante muito tempo na escola, é dar à escrita de textos uma abordagem muito pobre, que exclui as questões mais relevantes, que dizem respeito ao funcionamento interacional do gênero nas práticas sociais.

#### 3.2 A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO EM TÓPICOS ARTICULADOS: A COERÊNCIA, A INFORMATIVIDADE E A COESÃO

A dimensão semântica da composição textual tem a ver com a seleção, a ordenação e a organização do conteúdo temático do texto, assim como de sua distribuição em parágrafos, de modo que o texto resulte coerente e adequado às condições de produção. O texto é uma unidade *coerente*, um todo organizado, que faz sentido numa situação específica.

A coerência tem a ver com a organização das informações do texto, com os conceitos e as relações entre conceitos que esse texto põe em jogo: de que tópicos o texto fala, o que diz sobre eles, como organiza e articula esses tópicos (por exemplo, com relações de causa/consequência, ou de anterioridade/simultaneidade/posterioridade, ou de inclusão/exclusão, ou de semelhança/oposição, ou de proximidade/distância).

---

<sup>25</sup> Este conceito é apenas revisto neste tópico, pois é trabalhado no capítulo 2, Gêneros textuais.

Como já discutido neste capítulo, compreender os propósitos discursivos para a produção do texto, o perfil e as expectativas do leitor, o suporte em que o texto deverá circular, é essencial para que o aluno produtor possa planejar o conteúdo (o que) e a forma de enunciar (como), organizar e articular as informações de modo a provocar os efeitos pretendidos (para que) sobre o interlocutor (quem), em uma dada situação comunicativa.

Para refletir sobre essa importante etapa do processo de produção, leia o texto a seguir, que é um relato noticioso de uma palestra, produzido por um aluno de 8 anos, para ser publicado no jornal escolar. Trata-se de uma atividade de retextualização. Os alunos da turma assistiram a uma palestra sobre o tema *Conservação da água* e, posteriormente, tendo em mãos a transcrição de um trecho da palestra, produziram um relato noticioso com o objetivo de informar os leitores do jornal sobre o tema discutido pelo palestrante.

---

*A importancia da água*

*Teve uma palestra no dia 04/08, na E.E.J.M.G. com um ambientalista falando sobre a importancia da água.*

*Ele fala que o esgoto não e coisa ruim so é rui que olha com olho ruim e eu cheguei a uma conclusão não adianta nada saber cuidar do esgoto se não quiser, bom todo mundo precisa da água e se a gente desperdiça a água vai embora, bom vocês estão vendo o racionamento de energia, e a quantidade de água continua a mesma e se a gente não cuida ela some. 97% da água e salgada, 2 % e água gelada e1% e água doce que a gente utiliza. Aqui no brasil tem o maior poço subterraneo que passa por São Paulo, Paraná e vai até o Paraguai.*

---



## PARA REFLETIR

1. Avalie a adequação do texto produzido pelo aluno, considerando a situação comunicativa proposta: a finalidade da escrita, o perfil dos leitores pretendidos e o suporte no qual o texto será veiculado.

2. O modo como o aluno ordena e articula as informações relativas à importância da água contribui para a construção da coerência? Justifique.

---

O planejamento e o desenvolvimento do conteúdo temático de um texto têm implicações para a coerência textual, já que têm a ver com a maneira como o aluno autor delimita o tema ou tópico principal em função dos objetivos, dos interlocutores e do gênero que vai sendo produzido. Isso conduz a uma pergunta: que aspectos desse tema devem ser focalizados? Essa escolha exige pertinência interna e equilíbrio entre as informações novas que serão apresentadas ao leitor e as que já foram apresentadas no texto (informações dadas). Por exemplo, em que partes o texto pode ser organizado? Qual informação/tópico deve ser em primeiro lugar (para dar início

à história, para atrair a atenção do leitor, para introduzir o ponto de vista que será defendido)? Como será o desdobramento desse tópico, quais serão os subtópicos? Qual informação/tópico deverá compor o fecho da história, ou a conclusão do texto argumentativo?

Tomando como exemplo o texto *A importância da água*, podemos observar que as condições de produção apresentadas fornecem ao aluno autor elementos para a interpretação da situação comunicativa, o que pode levá-lo a planejar o conteúdo temático do texto a ser produzido em função de um objetivo comunicativo claro. Nesse sentido, é importante lembrar que o aluno autor tinha em mãos, no momento da produção do relato noticioso, a transcrição da palestra (com elementos típicos dessa comunicação oral) que ele havia assistido, juntamente com os colegas. Teve tempo para ler os conteúdos que constavam nessa transcrição, observar a forma como estavam organizados para, a partir daí, selecionar as informações, planejar a organização do texto escrito – relato noticioso – e desenvolvê-lo em função da nova situação comunicativa: outra modalidade linguística (da oral para a escrita), outro suporte (jornal escolar), outros interlocutores previstos (os leitores do jornal da escola), outro gênero (relato noticioso – que havia sido trabalhado na turma).

Pelo relato, nota-se que o aluno autor selecionou informações pertinentes ao tema abordado (*A importância da água; o esgoto não é coisa ruim; todo mundo precisa da água; se a gente desperdiça a água vai embora; o racionamento de energia; a quantidade de água continua a mesma e se a gente não cuida ela some; 97% da água é salgada, 2 % é água gelada e 1% é água doce que a gente utiliza; Aqui no Brasil tem o maior poço subterrâneo, etc.*), mas parece não ter dado conta de ordenar os conteúdos escolhidos para serem integrados ao texto e sinalizar a inter-relação entre os tópicos e subtópicos de que trata o texto. Observa-se que ele anuncia, no título, que vai falar sobre a importância da água e retoma esse tópico no primeiro parágrafo (*Teve uma palestra no dia 04/08 na E.E.J.M.G. com um ambientalista falando sobre a importância da água*). O que o leitor espera ao ler o relato, é o desdobramento desse tópico. Entretanto, ao iniciar o segundo parágrafo, o aluno autor insere um tópico “novo”: *esgoto*. Mesmo havendo uma relação direta entre *água* e *esgoto*, não se trata de um desdobramento do tema iniciado no primeiro parágrafo. Logo na sequência, ele retoma o primeiro tópico, ao dizer que *“todo mundo precisa da água e se a gente desperdiça a água vai embora”*. Assim, o tópico *esgoto* ficou isolado, não se articulando aos demais e não sendo retomado em outro parágrafo.

Além disso, no desenvolvimento do texto, o aluno parece demonstrar dificuldade em sinalizar um conhecimento em relação aos limites situacionais da comunicação oral e da escrita, quando, por exemplo, no segundo parágrafo, passa a registrar a fala do palestrante (*eu cheguei a uma conclusão (...) bom todo mundo precisa de água (...) bom vocês estão vendo o racionamento (...)*), mas não sinaliza linguisticamente, seja pelo emprego de verbos (dizer, falar, afirmar, perguntar, declarar etc.), seja pelo uso de aspas, a inserção da fala do palestrante na construção do seu discurso. Desse modo, o desdobramento do tópico principal (*a importância da água*), sua organização lógica e coerente fica comprometida. Exemplos disso são as relações de causa, consequência e de condição que o aluno autor busca estabelecer entre as informações que ele traz para seu texto (*se a gente desperdiça, a água vai embora,*

*o racionamento de energia; a quantidade de água continua a mesma e se a gente não cuida ela some*). Evidencia-se, com isso, uma dificuldade do aluno em desdobrar o tópico principal de seu texto e construir a sequenciação dos subtópicos de forma articulada e coerente.

Por outro lado, na construção do primeiro parágrafo do texto (*Teve uma palestra no dia 04/08 na E.E.J.M.G com um ambientalista falando sobre a importancia da água*) o aluno, ao apresentar informações referentes ao evento (palestra), ao tempo e espaço (no dia 04/08 na E.E.J.M.G), a apresentação do palestrante (um ambientalista) e o tema da palestra (*a importancia da água*), sinaliza um conhecimento de que os limites situacionais da escrita são distintos dos que prevalecem na comunicação oral. Pode-se mesmo dizer que ele avaliou as possibilidades para o desenvolvimento do seu texto com base nas representações que tinha sobre a situação comunicativa, especialmente quanto ao que venha a ser um *relato noticioso*, gênero já abordado em sala de aula.

O que se deseja enfatizar com essas reflexões é a importância, no processo de ensino e aprendizagem de produção de textos, de que os aprendizes compreendam as diferentes dimensões do trabalho de escrita, e de se empenharem deliberadamente na construção de cada uma delas e na necessária articulação entre elas. Para que eles deem conta dessa complexa tarefa, é bom que o professor os oriente na organização semântica do texto, lembrando-os da necessidade de nexos, de conexão, entre os tópicos e subtópicos: o leitor precisa entender, sem muito esforço, o que as informações têm a ver umas com as outras.

O próximo exemplo foi produzido por um aluno do 3º ano do ensino fundamental, da mesma turma de Joaquim e Manuela, cujos textos foram analisados no item 1 deste capítulo. Lembramos aqui os parâmetros da situação comunicativa estabelecidos pela professora: a partir da produção de uma Linha do Tempo com dados da própria vida, foi pedido às crianças que elaborassem uma autobiografia. Esse texto faria parte de uma coletânea, que seria compartilhada pelos colegas, com o objetivo de que eles se conhecessem melhor. A transcrição que se segue tem objetivo de facilitar a leitura do texto original do autor.

#### Historia da minha vida (Arthur)

Nomes dos meus pais Kamilla Wallace. Desenho legal e nunca vou esquecer. Tinha dois ninjas eles saíram para uma missão dois filao que nem tinha poder eles entrarão na aldeia da folha e to do mundo da aldeia descobril que eram filhões ai fizeram uma montanha maior que as nuvens eles cairam e a aldeia fizeirão ser os personagens verdadeiros mas são falsos porão sangue-suga neles e poram acido neles e poram a maior esma do mundo de 10000 de m neles quebraram o braço e usaram amuleta.

Dia que eu naci 05/08/2008. Já machuquei muitas vezes jaguaze morri e não gostei disso. Comesei fazer parkour com o Kauã. ai o Kauã fez o parkour e ele torceu o pé e ele ficou de amuleta. entrei numa escola e ganhei novos amigos. Melhor amigo Lucca 2 melhor Kauã. ja tive muitas fantazias legas. Ganhei um tablet. Colesono pedras presiosas.

FIGURAS 42, 43, 44 E 45

História da minha vida  
 Arthur  
 nomes dos meus pais  
 Kamilla e Wallace. De-  
 semho legal e nunca  
 vou esquecer. Tinha  
 dois ninjas eles saíram  
 para uma missão dois  
 filão que nem tinha  
 poder eles entraram na  
 aldeia da polia  
 e to do mundo da alde-  
 ia descolou que em  
 filhões si fizeram  
 uma montanha nova  
 que as nuvens eles  
 caíram e a andei  
 fizeram ser os perso-  
 nages verdadeiros  
 mas não gostei por  
 sangue-suga mel e  
 poram acido mel  
 e poram a maior esma-  
 do mundo de um de m mel

quebraram o berco  
 e usaram amuleta.  
 dia que eu nasci outros  
 08. ja machucou muitas  
 vezes ja quase  
 morri e não gostei  
 disso. Comecei a  
 fazer parkour como  
 Kauã. si o Kauã  
 fez o parkour e de  
 torceu o pé e ele  
 ficou de amuleta. entrei  
 numa escola e ganhei  
 (Arthur)

meos amigos. Melhor  
 amigo Fucca e melhor  
 Kauã. ja tive muitas  
 pontarias legais. Ganhei  
 um tablete. Colosone  
 pedras preciosas.

FONTE: Texto de Arthur, 8 anos. Acervo das autoras

A autobiografia solicitada pela professora também demanda uma atividade de retextualização, uma vez que os alunos deveriam tomar como referência para produzir o texto – autobiografia – uma Linha de tempo, gênero de texto gráfico-verbal (ou seja, multimodal),<sup>26</sup> contendo informações resumidas sobre a vida de seu autor.

Nesse sentido, ao planejar a escrita do texto, o que se espera é que o aluno tome como referência, pelo menos em parte, as informações constantes na linha de tempo e amplie cada tópico eleito, fazendo uma exposição completa sobre o episódio correspondente, antes de passar para outro tópico. A autobiografia de Arthur, bem como a de Joaquim, revelam um distanciamento do planejamento que possa ter sido orientado pela professora ou até mesmo feito intuitivamente pela criança. Observa-se que ele inicia o texto apresentando os nomes dos pais, mas, logo na sequência, passa a relatar a história de um desenho *inesquecível*, sem relevância e pertinência para o tópico em desenvolvimento, que é a apresentação dos pais. O tópico *desenho inesquecível* não foi devidamente introduzido, ficou sem conexão com o tema anunciado pelo título: *História da minha vida*. Com isso, o aluno autor distancia-se do propósito inicial para a produção escrita, comprometendo, então, a construção da coerência semântica e temática do texto.

<sup>26</sup> Conceito analisado e exemplificado no capítulo 2.

Possivelmente, ao confrontar seu texto com as orientações da professora, Arthur insere no final de sua autobiografia a data de seu nascimento (*dia que eu naci 05/08/2008*), episódios marcantes (*já machuquei muitas vezes já guaze morri e não gostei*), suas preferências atuais – os dois melhores amigos e alguns objetos (*fantasias, tablet e pedras preciosas*). Essas informações são mais pertinentes à sua história de vida e talvez tenham sido recuperadas da linha de tempo. Entretanto, essas inserções não ocorrem de modo ordenado, sequenciado e completo. Por exemplo, ele informa o dia em que nasceu, mas não dá continuidade ao tópico, e logo acrescenta outra informação. Na sequência, ele relata que faz *parkour com o Kauan aí o Kauan fez o parkour e ele torceu o pé e ele fico de amuleta*. Todavia, o leitor fica sem saber, por exemplo, se o autor da autobiografia continua praticando o esporte. Ou seja, o aluno autor demonstra dificuldades para desdobrar os tópicos apresentados e construir o encadeamento das informações que compõem o texto.

Ainda com o propósito de refletir sobre a organização do conteúdo, visando construção da coerência, vejamos a seguir outro texto, produzido por um aluno de 7 anos, a partir da Proposta 1 analisada no item 2 deste capítulo. A professora solicitou aos alunos que escrevessem um texto contando a história de um animal que foi criado por “pais adotivos”. Os textos produzidos fariam parte de uma coletânea de histórias a serem lidas pelos colegas, pais e demais visitantes da “Sexta Cultural” (evento promovido pela escola).

FIGURA 46



FONTE: Texto de aluno de 7 anos. Acervo das autoras

#### O cachorrinho e o urso

Era uma vez um cachorrinho animado era muito pequeno ele era novo um dia o cachorrinho saiu andol andol ate o cachorrinho encontrou um urso e foi muito legal.

o cachorro fica amigo do urso.

O urso bati bati no cachorrinho e ele chora muito triste ai quando o cachorrinho chegou e pulo na costa do urso pra esconde e o urso brigol.

O filhote do urso foi embora com o cachorrinho. Eles viveu feliz pra sempre.

O texto do exemplo parece revelar um planejamento do aluno autor orientado pela proposta da professora. Apresenta uma abertura característica de uma narrativa (*Era uma vez um Cachorrinho animado era muito pequeno*), a complicação, que dá início à construção do enredo (*um dia o cachorrinho saiu andol andol*), a apresentação de personagens (*cachorrinho, urso*) e o desfecho (*Eles viveu feliz pra sempre*). Podemos observar, entretanto, na construção do enredo, que o aluno autor apresenta, no desdobramento do tópico (*encontrou um urso e foi muito legal*), informações que provocam contradição de sentidos (*o urso bati bati no cachorrinho e ele chora muito tristi ai quando o cachorrinho*

*chegol e pulo na costa do urso pra esconde e o urso brigol*). Como pode ter sido *muinto* legal, os dois serem amigos, se o urso batia no cachorrinho e ele chorava muito triste? Há, portanto, incoerência, sinalizada pela contradição entre essas informações presentes no texto. Além disso, já se encaminhando para o desfecho da narrativa, há a inserção de um novo personagem (*o filhote do urso*) na história, que parece se compadecer do cachorrinho e vai embora com ele. Esse personagem entra na história como uma informação dada (marcada pelo artigo definido), mas ele não havia sido apresentado ao leitor na fase inicial da narrativa. Não aparece uma informação como ‘o cachorrinho encontrou um urso com seu filhote’. Ou seja, a ordem em que os conteúdos escolhidos são integrados não ocorre adequadamente, o que acaba por comprometer a coerência temática do texto.

Os exemplos analisados mostram que todas as dimensões textuais que fazem parte da atividade de produzir um texto precisam ser tomadas como objeto de estudo na escola. O processo de ensino e aprendizagem de produção de texto deve incluir a atenção à elaboração do eixo temático do texto, propondo aos alunos reflexão e decisão quanto ao tema a ser explorado e aos tópicos e subtópicos em que ele vai se desdobrar. Escrever textos é um trabalho que exige dedicação e atenção aos níveis de organização da linguagem que ocorrem simultaneamente – mas, na escola, pode-se trabalhar cada etapa do processo separadamente para dar atenção a cada uma e mostrar qual é sua importância e utilidade.

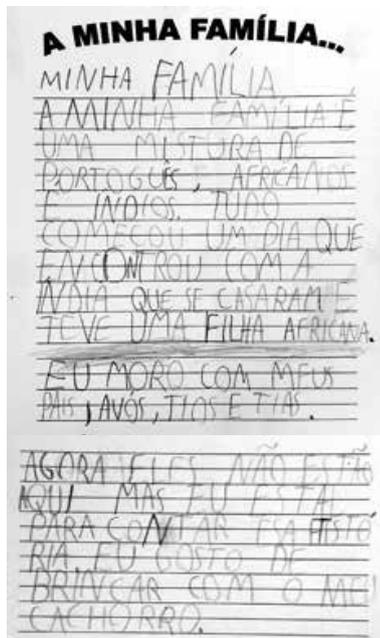
Tendo observado problemas similares aos apontados, caberá ao professor apresentá-los e explicá-los ao aluno autor do texto, propondo-lhe que busque um meio de corrigi-los. O trabalho de subsidiar a revisão e a reescrita do texto pode ser feito individualmente com cada aluno, quando possível, ou de maneira coletiva, com uma orientação geral sobre a necessidade de se fazer entender pelo autor e sobre a importância da continuidade temática, da articulação entre os tópicos e da coerência dos tópicos entre si e do todo do texto com o título. Essa orientação poderá servir como guia para que os colegas, em duplas ou em grupo, leiam e avaliem os textos uns dos outros, assumindo a responsabilidade de justificar sua análise ao professor.



## PARA REFLETIR

1. O texto a seguir foi produzido para participar de uma exposição, num evento escolar ao qual compareceriam os familiares dos alunos das turmas do 2º ano do EF (escola pública de Belo Horizonte).
2. Que problemas de coerência você identifica no texto reproduzido a seguir, do aluno Diego?
3. O que você faria para ajudar o aluno a melhorar esse aspecto do seu texto?

FIGURAS 47 E 48



## MINHA FAMÍLIA

MINHA FAMÍLIA É UMA MISTURA DE PORTUGUÊS, AFRICANO E INDIOS. TUDO COMEÇOU UM DIA QUE ENCONTROU COM A INDIA E ELES SE CASARAM E TEVE UMA FILHA AFRICANA.

EU MORO COM MEUS AVÓS, TIOS E TIA. AGORA ELES NÃO ESTÃO AQUI MAS EU ESTO PARA CONTAR ESA HISTÓRIA. EU GOSTO DE BRINCAR COM MEU CACHORRO.

FONTE: Texto de aluno de 7 anos. Acervo das autoras

Transcrevemos a seguir trechos da reportagem do *Jornal Letra A* cujo tema é coerência e coesão. Essa reportagem ratifica questões que vimos discutindo desde o início deste volume. Para facilitar a retomada, reproduzimos o box com os conceitos de *coerência* e *coesão* (já abordados no capítulo 1), antes do corpo da reportagem.

## Coesão e coerência

Coesão e coerência são conceitos muito próximos. Segundo alguns autores, o texto é coerente se fizer sentido para aqueles que o leem, sendo passível de interpretação. A professora da Unicamp Ingedore Koch diz que “um texto ganha coerência em uma determinada situação de interação entre duas pessoas, de acordo com uma situação específica.”

Já coesão é vista como a manifestação linguística da coerência. Diz respeito à maneira como as ideias do texto se conectam por meio dos elementos gramaticais, como os pronomes e os advérbios. Esses elementos são responsáveis pela continuidade do texto, a partir dos mecanismos de sequenciação, como o uso de conectivos, e de retomadas, como os pronomes pessoais (ele, ela etc.), empregados para fazer referência a algo que já foi citado anteriormente.

Antes de ler e escrever, as crianças já articulam e organizam as palavras para serem compreendidas. Elas sabem diferenciar um texto de um amontoado de frases sem sentido, mesmo que

ainda não tenham iniciado o processo de alfabetização – principalmente se tiverem contato com histórias, conversas e vários outros recursos de letramento. Segundo a professora da

Universidade Estadual Paulista, Gladis Massini-Cagliari, as crianças produzem seus textos desde cedo pela oralidade. “Assim, elas já levam para a escola esse conhecimento sobre o que é uma estrutura que faz sentido.”

Ao trabalhar os aspectos de coerência e coesão nas séries iniciais, é função do professor apresentar aos alunos diversas formas possíveis de construir e de estruturar textos. Para a pesquisadora do Ceale Maria da Graça Costa Val, esse trabalho contribui para desenvolver a capacidade de leitura dos alunos. “Aos poucos, a criança aprende a reconhecer os elementos de coerência e coesão que indicam e autorizam a leitura que ela faz do texto”, comenta.

Para que o professor possa conduzir esse processo de maneira adequada, ele deve contar com materiais de qualidade. Esse é um dos desafios encontrados por alfabetizadores que desejam trabalhar as noções de uma boa escrita. [...] Maria da Graça Costa Val sugere que os professores busquem “gêneros com os quais as crianças em fase de alfabetização estejam mais habituadas”, como convites de festa, histórias, receitas culinárias e agendas de endereços, em que elas possam anotar os dados dos colegas de classe.

#### TEXTO E CONTEXTO

[...] A situação de comunicação em que os textos são enunciados configura os sentidos da linguagem. Assim, ao trabalhá-los, tanto em atividades de produção quanto em momentos de leitura, o alfabetizador deve considerar o contexto das produções. É interessante

mostrar aos alunos que os textos são usados com diferentes funções em seu dia-a-dia e variam de acordo com a situação em que são acionados.

Alfabetizadora da Escola Municipal Rita Maria Silva, localizada em Betim (MG), Darli Dias de Andrade procura trabalhar os vários gêneros textuais com seus alunos. Uma das atividades desenvolvidas em sala de aula é a produção coletiva. A partir desse exercício, a turma se empenha para estruturar um texto que atenda a uma necessidade real das crianças. “Em sala de aula, nós criamos situações e produzimos textos do cotidiano. Então, por exemplo, eles queriam que a pedagoga fosse à classe e contasse histórias para eles. Para resolver isso, nós escrevemos um bilhete para ela”, conta.

#### PRODUÇÃO E ESCRITA

[...]

No âmbito da produção textual, a pesquisadora e professora da Faculdade de Americana (SP) e autora de *Aquisição da escrita: coesão e coerência*, Edilaine Buin Barbosa, afirma que o professor não pode deixar de trabalhar a reescrita. Segundo ela, as atividades de refacção são uma oportunidade para que aluno e professor possam analisar juntos estruturas incoerentes e coerentes do texto produzido pela criança. “Acho importante ter um diálogo preciso com o aluno, que pode ser oral mesmo e não por bilhetinhos. Mostrar o que dá e o que não dá para entender. Se essa instrução for clara, se o aluno perceber o que não está claro em seu texto, a tendência é que ele busque recursos para torná-lo melhor”, diz a autora.

### 3.3 A COERÊNCIA

Neste tópico destacaremos o conceito de coerência, relevante para o planejamento da escrita. Na próxima seção, retomaremos o conceito de coesão, que se evidencia na passagem do planejamento ao registro das 'ideias no papel'.

A reportagem transcrita retoma a ideia de que a coerência não está “dentro” do texto, não é inerente ao texto. Ela é construída tanto pelo produtor quanto pelo destinatário, em função da situação comunicativa. Quem escreve e quer ser compreendido precisa refletir sobre quem serão seus leitores: o que eles sabem sobre o assunto, que opinião têm sobre o tema, quais serão suas disposições para aceitar ou não o texto. Pensar sobre o que o leitor sabe significa considerar, na hora de planejar e escrever o texto, que informações ele já tem. Será possível não apresentar ou deixar subentendidas as informações que o leitor conhece; mas será preciso expressar com clareza as informações que ele não sabe. Essas informações podem ser fatos, argumentos e também relações entre eles – relações entre as partes do texto, “o que uma coisa tem a ver com a outra”. Essa dosagem das informações necessárias para determinado destinatário tem sido chamada de *informatividade*<sup>27</sup> e constitui um fator muito importante na construção da coerência.

Pode-se trabalhar especificamente a coerência textual, explorando os conhecimentos intuitivos que a criança desenvolve antes de entrar para a escola, apresentando-lhe atividades que vão desafiá-la a deter-se deliberadamente sobre esse aspecto decisivo da textualidade. Um exemplo é propor aos alunos o preenchimento dos balões de uma tirinha ou história em quadrinhos com as falas dos personagens. A fala não pode ser aleatória, é preciso considerar o todo da história e o desenho de cada quadrinho, os diferentes tipos de balão (fala, pensamento, sonho etc.), os recursos gráficos utilizados para sinalizar as expressões dos personagens. Essa atividade demanda atenção ao todo da narrativa, à articulação das partes e à caracterização adequada dos personagens, ou seja, à coerência do texto.

Outra possibilidade é entregar às crianças partes ou parágrafos de um texto recortados, para que elas reconstituam a ordem em que aparecem no original (ou criem outra ordem plausível). Esse exercício lida com o todo do texto e com a sequenciação adequada dos tópicos e subtópicos; requer atenção às informações dadas e também aos recursos de coesão<sup>28</sup> que indicam a ordenação e a articulação dos conteúdos.

Essas duas atividades, sabemos, não constituem novidade. São comuns nas salas de aula. Mas é bom ter clareza quanto ao objeto de conhecimento e as habilidades linguísticas e textuais envolvidas nessas práticas tão usuais.

---

<sup>27</sup> A informatividade será especialmente trabalhada na próxima seção.

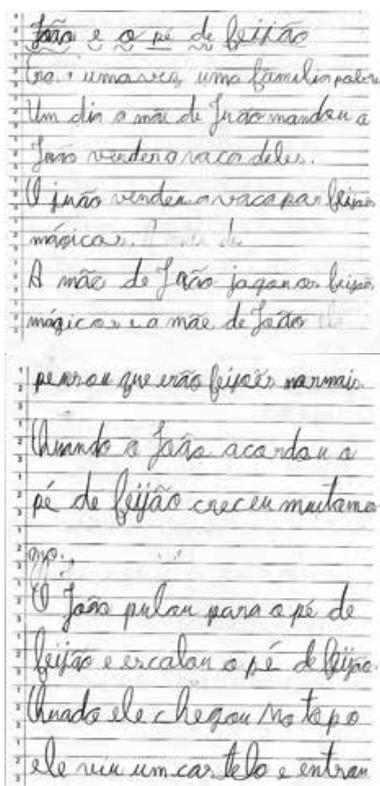
<sup>28</sup> A coesão textual será retomada na seção 4 deste capítulo.

### 3.4 PARAGRAFAÇÃO

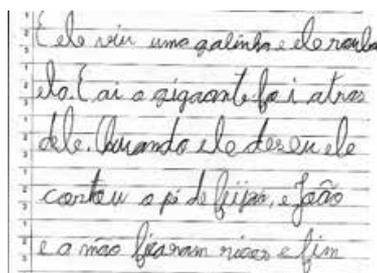
Como e porque trabalhar com a paragrafação nas séries iniciais? Essa é a pergunta que pretendemos responder nesta seção. O domínio da habilidade de paragrafar um texto está diretamente relacionado ao planejamento e ao desenvolvimento do conteúdo temático do texto. Ou seja, está relacionado com as fases de organização do texto, já que tem a ver com a forma como o aluno autor seleciona os tópicos e subtópicos (informações, exemplos, reflexões, etc.) que deverão ser desdobrados em seu texto, em função dos objetivos, dos interlocutores e do gênero que será produzido. Nesse sentido, a separação de um texto em partes favorece uma melhor visualização do encadeamento das ideias e pode colaborar também com a atividade leitora e a construção de sentidos para o texto. Por isso mesmo, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento dessa habilidade.

O texto transcrito a seguir foi produzido por Enzo, 8 anos, aluno do 2º ano de uma escola particular (Belo Horizonte), com o objetivo de recontar, por escrito, o conto *João e o pé de feijão*, lido pela professora em sala de aula. Antes do reconto, as crianças fizeram uma atividade de compreensão da história e de reflexão sobre a sequência dos acontecimentos (o que implica pensar sobre as relações de tempo, lugar e causalidade entre os fatos narrados): numerar, segundo a ordem dos fatos narrados, uma série não ordenada de quadrinhos que representavam, cada um, uma cena da história.

FIGURAS 49, 50 E 51



FONTE: Texto de Enzo, 8 anos.  
 Acervo das autoras



#### João e o pé de feijão

Era uma vez uma família pobre.

Um dia a mãe de João mandou a João vender a vaca deles.

O João vendeu a vaca por feijões mágicos.

A mãe de João jogou os feijões mágicos e a mãe de João pensou que eram feijões normais.

Quando o João acordou o pé de feijão cresceu muito mesmo.

O João pulou para o pé de feijão e escalou o pé de feijão.

Quando ele chegou no topo ele viu um castelo e entrou

O percurso desenvolvido no texto de Enzo parece evidenciar, pelo menos em parte, um planejamento do conteúdo temático do texto, bem como sua articulação e progressão textual. A organização dos conteúdos selecionados é apresentada em “blocos” de frases, separadas por pontuação (ponto final) e iniciadas por letras maiúsculas, evidenciando a estruturação e a sinalização do texto em parágrafos, levando em conta o gênero textual solicitado pela professora. Esses aspectos positivos podem ter sido favorecidos pela atividade anterior de ordenação da sequência de fatos da narrativa, representados nos quadrinhos, e por orientações específicas da professora quanto a esses aspectos.

O texto apresenta o mesmo título da história original e traz, em sua abertura, a expressão *Era uma vez*, característica do gênero conto de encantamento, indicando que a história que será contada aconteceu em uma época distante e indeterminada, com *uma família pobre*. Entretanto, desde o parágrafo inicial, a narrativa se marca pela falta de informações necessárias – baixa informatividade –, o que acarreta problemas também com as relações de causalidade e poderia dificultar a construção da coerência e, portanto, a compreensão de quem não conhecesse a história.

Já no primeiro parágrafo faltam informações importantes para o desdobramento do tópico que se inicia. Por exemplo: que a família pobre era a de João e sua mãe e que eles tinham uma vaca. A ausência dessas informações, no primeiro parágrafo do texto, compromete a retomada do tópico no segundo e nos terceiros parágrafos, assim como a articulação entre eles: *Um dia a mãe de João mandou João vender a vaca deles. O João vendeu a vaca por feijões mágicos*. A expressão a vaca aparece no texto pela primeira vez, mas marcada por artigo definido, como se fosse uma informação já apresentada ao leitor. Além disso, um leitor que não conhecesse a história poderia se perguntar como e por que *João vendeu a vaca por feijões mágicos*.

Por outro lado, as marcas de apagamento deixadas no texto, após a frase *O João vendeu a vaca por feijões mágicos*, parecem revelar uma preocupação de seu autor em redefinir a paragrafação do texto. Ele apaga a expressão *A mãe de João* e decide criar um novo parágrafo com a informação *A mãe de João jogou os feijões mágicos*.

Voltando à questão da baixa informatividade, em *Quando João acordou o pé de feijão cresceu muito mesmo*, o aluno autor não informa que o pé de feijão cresceu enquanto ele dormia e que ele só percebeu isso na hora em que acordou. Ainda quanto às relações temporais, que têm implicação nas relações de causalidade, no parágrafo *A mãe de João jogou os feijões mágicos e a mãe de João pensou que eram feijões normais*, podemos ver que a ordem das informações não corresponde à ordem dos fatos narrados: a mãe achou que os feijões eram normais e por isso os jogou fora. Não vemos nessa passagem uma ordenação coerente dos subtópicos.

No último parágrafo – *O João pulou para o pé de feijão e escalou o pé de feijão. Quando ele chegou no topo ele viu um castelo e entrou e ele viu uma galinha e ele roubou ela. E aí o gigante foi atrás dele. Quando ele desejou ele cortou o pé de feijão e João e sua mãe ficaram ricos e fim.* –, o aluno concentra todas as ações referentes à aventura principal do personagem e o desfecho da história.

Entretanto, também nesse trecho, há ausência de informações importantes para a composição do parágrafo, o que revela a falta de articulação entre tópicos e subtópicos em torno de um tema. Nesse sentido podemos notar que *o gigante* apareceu na história como informação dada, embora o texto não o tivesse mencionado antes, assim como não havia informado que ele era o dono da galinha. Também faltou a informação fundamental de que se tratava de uma galinha de ovos de ouro. Sem essa informação não há como saber por que a família ficou rica. Como explicita a professora Ingedore Koch, da Unicamp, no livro *O Texto e a Construção dos Sentidos*, os parágrafos são sequências veiculadoras de sentido. Precisam ser bem construídos, com marcadores linguísticos (recursos de coesão) utilizados de forma apropriada, para contribuir com a construção da coerência textual e dos efeitos de sentido desejados.

A falta de informações importantes para o desenvolvimento de sua narrativa pode sinalizar uma dificuldade do aluno em desdobrar informações e ações uma após a outra, tal como ocorrem no conto original. Outra possível explicação para a repetida ausência de informações, considerando a situação comunicativa proposta – Recontar, por escrito, um texto lido – pode ser o fato de o texto a ser recontado ter sido amplamente discutido em sala de aula e ter como leitor previsto a professora e os colegas de classe. Se não há outro leitor previsto, o aluno tende a operar com o pressuposto de que todos conhecem a história, que todos serão capazes de preencher as lacunas, articular os dados e reconstruir o sentido do texto.

A matéria a seguir, transcrita do *Letra A* n.32, de 2012, trata da experiência didática da professora Cátia Elaine Nicolachick com o conto *Chapeuzinho Vermelho*. Destacamos no último parágrafo do relato da professora a atenção dada à coerência, à informatividade e à estrutura geral do reconto produzido pelos alunos (que ela chama de “reescrita”)

## Reescrita de clássico: O Chapeuzinho da turma

Reescrita de clássico da literatura infantil leva prêmio e melhora rendimento dos alunos

Chapeuzinho Vermelho foi a história escolhida pela professora Cátia Elaine Nicolachick, da Escola Municipal Ayrton Senna, em Itapoá (SC), para um projeto de reescrita e revisão com seus alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. No início do ano, apenas um aluno estava alfabetizado, e, ao final do projeto, todos escreveram sua própria versão do conto – com direito até a uma tarde

de autógrafos. Por essa iniciativa, Cátia ganhou o prêmio Educador Nota 10 (2011).

Inicialmente, a professora buscou familiarizar as crianças com as diversas versões do conto, como a do francês Perrault e a dos Irmãos Grimm. Cátia explica que “o contato com essas obras trouxe diferentes perspectivas para uma mesma história, o que desenvolveu a criatividade e o senso crítico das crianças”. Uma atividade complementar acompanhou a leitura de cada versão, como a confecção de chapéus semelhantes ao da Chapeuzinho Amarelo, personagem de Chico Buarque. Já a versão de Guimarães Rosa, Fita Verde no Cabelo,

exigiu um trabalho mais profundo de análise textual, que teve como exercício o grifo de expressões desconhecidas, a pesquisa por seus significados e a troca por sinônimos conhecidos.

Após as leituras e atividades complementares, o segundo passo foi a reescrita, em duplas, da versão escolhida pela turma: *Chapeuzinho Preto*, de José

Torero e Marcus Aurelius. No processo de revisão, além das correções ortográficas, o objetivo era mostrar que uma história deve ter início, meio e fim. Assim, Cátia pediu que os alunos identificassem informações que faltavam em seus enredos e completassem a história. A melhor versão foi votada para dar origem ao livro, ilustrado pelas próprias crianças.

REESCRITA de clássico: *O Chapeuzinho da turma*. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 32, 2012. Classificados, p. 4.

Merece destaque também, no relato, o fato de que a revisão e a reescrita do texto pelos próprios alunos autores não foram encaminhadas apenas porque a professora “mandou”. Esses procedimentos tinham uma finalidade significativa e motivadora para as crianças: produzir a melhor versão da história de *Chapeuzinho Vermelho*, para constar no livro que seria produzido pela turma. Ter um objetivo leva os alunos a se empenharem mais na tarefa e ter prazer em realizá-la.

Retomando a discussão do tópico central desta seção, apresentamos, a seguir, uma reportagem publicada no *Jornal Letra A*, referente à paragrafação, na qual a professora Lucíola de Paula destaca dificuldades e estratégias pedagógicas pertinentes no trabalho com esse aspecto formal de alguns gêneros textuais escritos.

## Paragrafação

Ensinar noções de parágrafo já no início da alfabetização ajuda a criança a compreender que um texto é composto por ideias, e que é preciso organizá-las

Após leitura e conversa sobre o livro *O bichinho da maçã* (de Ziraldo), a professora do ciclo de alfabetização Eliana Carleto, da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), começou a trabalhar com os alunos a noção de parágrafo. Após contarem a quantidade total desse elemento no texto, ela propôs uma atividade: sublinhar de amarelo o parágrafo que indica quem morava dentro da maçã; de azul, aquele com

a descrição deste personagem; de vermelho, o que informa quem chegou para atrapalhar a vida do bichinho; e, por fim, de verde, o parágrafo que destaca o que o bichinho fez ao perceber que seria devorado.

A associação de uma cor diferente para cada parágrafo ajudou a demonstrar para a turma, de forma bem marcada visualmente, que são informações diferentes e, por isso, estão em parágrafos diferentes. Para Eliana, introduzir o ensino da paragrafação (a organização do texto em parágrafos) no ciclo de alfabetização ajuda a criança a “perceber que o texto é constituído de ideias”. “O domínio da habilidade de paragrafar favorece o aluno na sua

tarefa de organizar, da melhor forma possível, as informações trazidas ao longo do texto”, afirma.

Tal habilidade de organizar o texto em blocos lógicos de sentido é mobilizada junto a outros conhecimentos linguísticos, como a pontuação e a estruturação dos períodos, segundo a professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Leila Nascimento da Silva. Além disso, outra característica da paragrafação é a de guardar certas regularidades conforme o gênero textual. “É próprio de alguns gêneros uma organização ‘em bloco único’, sem paragrafar; outros exigem uma paragrafação muito mais intensa, pelo tamanho e pela complexidade do tema”, explica.

Leila recomenda que o professor não espere que a alfabetização esteja consolidada para discutir esse aspecto central da produção de textos, podendo começar com atividades coletivas nos anos iniciais. “É possível entregar um pequeno texto escrito em bloco único para que os alunos ajudem a organizar, para que fique mais claro e os períodos fiquem com lógica nessa organização”, sugere.

“Ou então, ao contrário, entregar textos fatiados para que eles consigam perceber que uma parte complementa a outra e constrói essa teia textual”, completa Leila.

### **EXPLORANDO ROTEIROS**

A professora Ana Maria Teixeira, do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Maria de Rezende Costa, em Belo Horizonte (MG), também busca

desenvolver a habilidade da paragrafação nos anos iniciais. No ano passado, a questão foi trabalhada em um projeto de intercâmbio de cartas entre alunos do 3º ano de escolas distintas, que passaram a compartilhar por escrito experiências de seus cotidianos.

Para as primeiras cartas, Ana Maria apresentou um roteiro pré-definido: ela entregava aos alunos uma folha padrão, dividida em quadros, cada um trazendo uma ideia central a ser desenvolvida ali. Por exemplo, na carta cujo tema era “Gostos Pessoais”, havia um quadro para o aluno escrever sobre o que gostava de fazer; outro para falar sobre o que não gostava; e no seguinte deveria falar sobre lugares que gostaria de conhecer. Assim que os alunos compreenderam que uma carta pode conter vários assuntos, mas em parágrafos diferentes, a professora os deixou escrever cartas mais livremente, “citando temas que achassem mais relevantes para falar com o amigo da outra escola”, conta. “Mas sempre colocava no quadro algumas palavras-chave para que eles organizassem o pensamento”, conclui.

### **DIFICULDADES NO PROCESSO**

Ao pesquisar práticas de ensino de parágrafos nos anos iniciais, Leila Nascimento da Silva observou que uma dificuldade dos professores é o fato de estarem apegados a um conceito padrão de paragrafação: um parágrafo de introdução, outro de desenvolvimento e um terceiro de conclusão. “Visto desse modo, um texto teria que ter, no mínimo, três parágrafos; e não é bem assim”, alerta.

Por isso, Leila relembra a importância de se trabalhar os parágrafos a partir dos gêneros textuais. Entre os alunos, a escrita de parágrafos com ideias inconclusas e a inexistência de blocos de ideias estão entre as dificuldades mais comuns, segundo Eliana Carleto. Por isso, ela afirma que o professor não pode se limitar a dar alertas como “Não se esqueçam do parágrafo!”, mas deve de fato tematizar a paragrafação

como objeto de ensino. “Como saber onde dividir? Em quantas partes? Todo texto pode ser dividido?” são algumas das reflexões que Eliana busca levantar em sala de aula. “No entanto, a pouca existência de materiais que orientem o professor na condução desse ensino pode ser um dos aspectos que suscita um trabalho assistemático com a paragrafação”, conclui.

PARAGRAFAÇÃO. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.41, 2016. O tema é... , p. 6.



## PARA REFLETIR

1. Relacione a reportagem Paragrafação com a análise do reconto de Enzo (*João e o pé de feijão*) e as atividades apresentadas nesta seção do capítulo. Que noção de parágrafo você acha que a professora adotou quando recomendou aos alunos que não se esquecessem dos parágrafos (orientações abaixo da atividade 2)?
2. Em sua prática como professora dos anos iniciais, você tem trabalhado com a paragrafação? Com que conceito de parágrafo você opera em sala? Seu conceito coincide com o explicitado na reportagem do *Letra A*? Se não, quais são as diferenças?
3. Você acha viável a proposta da reportagem de trabalhar a noção de parágrafo como unidade de sentido construída em torno de uma ideia central desde o 1º ano da alfabetização? Por quê?

Até este ponto do capítulo, discutimos a importância do planejamento do texto a ser escrito, buscando demonstrar que ter clareza quanto às circunstâncias da produção e da leitura é decisivo para todas as operações do processo de escrita. Tratamos em seguida do planejamento semântico – o sentido que o produtor quer dar a seu texto e deseja que seus leitores reconheçam. A dimensão semântica tem a ver com a seleção do conteúdo e sua organização de modo coerente, para favorecer a compreensão do leitor. Em outras palavras, para favorecer que o leitor construa um sentido próximo àquele que o produtor quis dar ao seu texto. Ou ainda, que o leitor reconheça no texto o projeto de dizer do autor.

Para que essa forma de comunicação tenha maior chance de sucesso, é preciso cuidar da coerência, evitando quebras, como no texto de Arthur, e contradições (como nos textos *O cachorrinho e o urso* e *Minha família*) e cuidar também da informatividade, procurando calcular bem a necessidade de explicitar informações que o leitor pode não conhecer e, por outro lado, prever informações que podem ser deixadas implícitas, porque o leitor é capaz de inferi-las.

Na próxima seção trataremos do que parece ser a maior dificuldade da produção de textos: transformar todo o planejamento em linhas escritas na folha de papel (ou na tela do computador).

#### 4. A ESCRITA: IDEIAS NO PAPEL, A TEXTUALIZAÇÃO

Tenho um motivo para escrever, prevejo um leitor e as condições em que meu texto será lido. Considerarei a situação comunicativa, sei que gênero é mais adequado e que estilo de linguagem devo usar. Já defini o que quero dizer e como vou organizar o tema. E agora?

Agora é enfrentar o processo de *textualização*, isto é, a ação de compor um texto escrito que corresponda à compreensão das condições de produção e ao planejamento semântico. É o trabalho especificamente linguístico de escolher o vocabulário, os mecanismos de coesão e os recursos gramaticais a serem empregados. Os recursos gramaticais abrangem a estruturação das frases e a definição das preposições e conjunção que as interligam, as regras da norma padrão, quando a situação é de formalidade, como a concordância dos verbos com o sujeito e a dos adjetivos, pronomes, artigos, numerais com os substantivos. Além disso, é hora de cuidar também das convenções da escrita, como a ortografia e a pontuação.

São muitas frentes de trabalho que precisam ser consideradas e elaboradas ao mesmo tempo, e tudo isso tendo sempre em mente o objetivo, o destinatário e o planejamento semântico. É por isso que vimos insistindo, neste capítulo, na necessidade de, na sala de aula, tratar especificamente de cada fase do processo geral da produção de texto. No momento da *textualização*, pode ser proveitoso enfatizar as características da linguagem do gênero do texto a ser produzido: que efeitos de sentido se pretende suscitar com a linguagem adotada (poético, humorístico, de suspense, de dúvida, de certeza, de comando, de respeito etc.)? Considerando essa questão, que vocabulário será mais adequado? É preciso ser formal ou é melhor adotar um tom informal? Em que tempo e modo serão usados os verbos? Que estrutura oracional costuma ser mais usada? Que recursos de coesão deve-se usar na interligação entre as partes do texto?

É disso que vamos tratar nesta seção.

##### 4.1 A COESÃO TEXTUAL

Nas seções 1 e 2 vimos alguns recursos de coesão utilizados na atividade 1 e no relato de Enzo da história *João e o pé de feijão*. Vamos agora aprofundar a questão e especificar mais alguns recursos coesivos. Começamos com o verbete da Professora Irandé Antunes do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco sobre o conceito de coesão.

## Coessão textual

Um conjunto aleatório de palavras e mesmo de frases não constitui um texto. Ou seja, para que algum material linguístico possa ser reconhecido como texto e possa funcionar comunicativamente, são necessários certos critérios de organização desse material. Entre esses critérios, as teorias do texto têm destacado a *coesão*, que consiste no encadeamento, na articulação, na sequenciação dos diferentes segmentos do texto, sejam eles palavras, orações, períodos, parágrafos ou blocos de parágrafos.

Por meio de diferentes recursos do léxico e da gramática, nexos, laços, elos vão sendo criados entre todos esses segmentos, de modo a promover – e permitir que seja reconhecida pelo ouvinte/leitor – a necessária continuidade do texto, que, por sua vez, promove a sua unidade semântica e a sua unidade pragmática<sup>29</sup>. Um texto se faz, assim, como resultado de uma cadeia de nexos, em direção à construção de um determinado núcleo: o tema global, o objetivo principal, a função comunicativa predominante, por exemplo.

Essa cadeia de nexos, ao longo do texto, se estabelece: a) pelos recursos da reiteração (repetições, paráfrases, retomadas pronominais, retomadas por palavras sinônimas ou por hiperônimos); b) pela associação de sentido entre as palavras do texto (palavras semanticamente afins); c) pelo uso dos diferentes tipos de conectores (preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções). Assim, tudo no texto está interligado, uma unidade dando acesso a outra, ligando-se a outra, anterior ou subsequente; nada está solto; nenhuma palavra está ali aleatoriamente ou por algum motivo que não seja a expressão dos sentidos e das intenções pretendidos. Dessa forma, a continuidade pretendida pela *coesão textual* não se justifica por si mesma; é, ao contrário, uma exigência da unidade global do texto, ou seja, uma das condições de sua coerência. Daí por que a coesão e a coerência – critérios fundamentais de qualquer texto – constituem propriedades textuais intimamente interligadas.

Ao ouvinte/leitor, no processo de compreensão do texto, cabe interpretar as sinalizações disponibilizadas no texto, para reconstruir a cadeia de nexos intencionada pelo produtor.

Por isso mesmo, a *coesão* e a coerência devem merecer atenção especial na prática pedagógica de ensino da língua que vise ampliar competências em leitura, escrita e oralidade. As atividades escolares de “formar frases”, bem comuns, ainda, em algumas escolas, constituem, na verdade, uma negação dessas exigências da coesão e da coerência textuais – propriedades tão inerentemente constitutivas de qualquer atividade de interação verbal. As capacidades que a escola pretende desenvolver para o integral exercício da interação falada e escrita dos alunos requerem que o texto esteja no centro das propostas de ensino da língua e que o objetivo maior da escola

<sup>29</sup> A expressão “unidade pragmática” pode ser entendida, neste volume, como *unidade discursiva*. O texto que ganha sentido em suas circunstâncias de enunciação, suas condições de produção, é uma unidade discursiva.

se defina em torno da reflexão, da análise e da investigação de como os textos se constroem para que possam funcionar como expressões de um dizer coeso e coerente.

ANTUNES, Irandé. Coesão textual. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p. 55-57.

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que a construção da coesão, pelo produtor e pelo destinatário do texto – oral ou escrito – faz parte do saber linguístico intuitivo de todo falante da língua, até mesmo daqueles que nunca frequentaram uma escola. O que justifica tomar os recursos coesivos como objeto de ensino é que o uso deles em contextos informais (falados ou escritos) não é o mesmo que se costuma fazer em circunstâncias formais de fala e escrita. Quando as crianças chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental, elas já desenvolveram um conhecimento sobre os recursos de coesão usados na fala cotidiana descontraída, no meio social em que convivem. É a partir desse saber linguístico que elas vão construir seus conhecimentos sobre a coesão em gêneros formais, da oralidade e da escrita. Assim, o que cabe ao professor é, por um lado, reconhecer e respeitar os conhecimentos já desenvolvidos por seus alunos e, por outro lado, contribuir para ampliar esses conhecimentos, discutindo com eles os usos específicos de situações formais de fala e de escrita.

Por exemplo, na participação em rodinhas coordenadas pelo professor, é previsível que os recursos coesivos usados na articulação da linguagem oral sejam *e, aí, daí, então, “foi”*, além dos marcadores de conversação como os apontados no texto oral de Daniela, na seção 1 deste capítulo. O repertório de articuladores na fala cotidiana descontraída não é extenso; são empregados com maior frequência conjunções e advérbios como *mas, porque, por causa, quando, antes, depois*. A chamada coesão nominal, que sinaliza a retomada de nomes (substantivos e locuções substantivas) é como um fio que revela a permanência dos tópicos e a continuidade do texto. Nas situações informais, os recursos de retomada mais usados são: a) a repetição do nome, precedido de artigo ou pronome (*um menino ▶ o menino, ou esse menino*); os pronomes (*o menino ▶ ele*); a elipse, uma lacuna facilmente preenchível (*o menino veio correndo, aí ele caiu e \_\_ saiu chorando*).

No início do processo de alfabetização, é normal que esses recursos sejam usados nos primeiros textos escritos. Tendo clareza quanto a essas questões, o professor, com sensibilidade e bom senso, saberá quando e como intervir no sentido de ampliar o repertório de recursos coesivos de seus alunos.

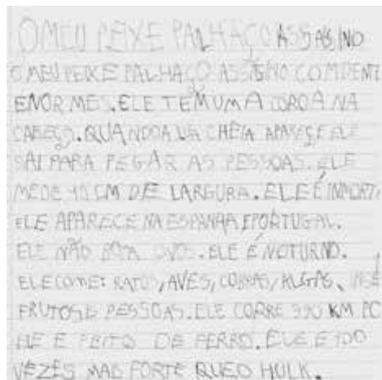
Retomando o verbete da professora Irandé Antunes, vamos explicar os tipos de recursos de coesão que ela aponta e exemplificar seu uso em textos produzidos por crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa cadeia de nexos, ao longo do texto, se estabelece: a) pelos recursos da reiteração (repetições, paráfrases, retomadas pronominais, retomadas por palavras sinônimas ou por hiperônimos); b) pela associação de sentido entre as palavras do texto (palavras semanticamente afins); c) pelo uso dos diferentes tipos de conectores (preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções).

Os recursos de reiteração (*repetições, paráfrases, retomadas pronominais, retomadas por palavras sinônimas ou por hiperônimos*<sup>30</sup>) são responsáveis pela unidade e continuidade do texto, porque sinalizam a retomada das informações apresentadas. A repetição e a retomada são o fio que se mantém e permite que o tricô, a tessitura do texto avance. Vamos ver alguns exemplos.

O texto reproduzido a seguir foi escrito depois de um estudo sobre uma espécie de peixe chamada Peixe Palhaço Picasso, cujo colorido lembra os quadros de palhaços do famoso pintor. A ficha técnica das características dessa espécie foi lida com as crianças (2º ano, escola pública de Belo Horizonte) antes de elas responderem a um questionário sobre o peixe. Reproduções de quadros de Picasso que representam palhaços também foram exibidas e discutidas com os alunos. Depois de cada um descrever o peixe palhaço de sua imaginação, a professora digitou os textos da turma e imprimiu cópias para os alunos, para que eles pudessem partilhar suas criações e mostrá-las à família. O autor do texto que segue é do menino Miguel, 7 anos. Nele a coesão é marcada pela repetição do pronome *ele* (e pelo articulador *quando*, que introduz a oração temporal *quando a lua cheia aparece*), de maneira bem aproximada do que se faz nas situações cotidianas de fala descontraída.

FIGURA 52



FONTE: Texto de Miguel, 7 anos.  
 Acervo das autoras

#### O MEU PEIXE PALHAÇO ASSASSINO

O MEU PEIXE PALHAÇO ASSASSINO COMDENTE ENORMES. ELE TEM UMA COROA NA CABEÇA. QUANDO A LUA CHEIA APARECE ELE SAI PARA PEGAR AS PESSOAS. ELE MEDE 10 CM DE LARGURA. ELE É INMORTAL

ELE APARECE NA ESPANHA E PORTUGAL. ELE NÃO BOTA OVOS. ELE É NOTURNO. ELE COME: RATOS, AVES, COBRAS, ALGAS, INSE FRUTOS E PESSOAS. ELE CORRE 990 KM PC ELE É FEITO DE FERRO. ELE É 100 VEZES MAIS FORTE QUE O HULK.

Esse uso dos recursos de coesão nominal é o que se deve esperar de quem está no início do aprendizado da escrita de textos. Em casos como esse, caberá ao professor avaliar se é hora de chamar a atenção das crianças para outras possibilidades de sinalizar a retomada de informações já introduzidas no texto. Por exemplo, usando também a *repetição* da expressão *o meu peixe palhaço*, ou paráfrases, como *o peixinho que eu inventei*, *o peixe que eu imagino*, ou a retomada por um hiperônimo, como *meu animalzinho*, ou esse *serzinho do mar* (um peixe pertence à classe dos animais, um animal pertence ao conjunto dos seres vivos – assim, *animal* é hiperônimo de *peixe* e *ser* é hiperônimo de *animal* e de *peixe*).

<sup>30</sup> *Hiperonímia* é relação estabelecida entre um vocábulo de sentido mais genérico e outro de sentido mais específico. Assim, por exemplo, *animal* é hiperônimo de *leão*, *cachorro*, *lagartixa*; *veículo* é hiperônimo de *carro*, *ônibus*, *caminhão*, *carroça* etc.

Gabriel, aluno do 3º ano da mesma escola e colega de Joaquim, Manuela e Arthur, autores de autobiografias que analisamos neste capítulo, escreveu o texto a seguir, do mesmo gênero. Ele escreveu bastante, e parece que o tempo terminou antes que ele pudesse concluir a última frase.

FIGURAS 53 E 54

FONTE: Texto de Gabriel, 8 anos.  
 Acervo das autoras

## Gabriel

Fala galera com vocês Gabriel e hoje com vocês a minha autobiografia

Eu me chamo Gabriel nasci no estado de Minas Gerais na cidade de Belo Horizonte no dia 18 de agosto de 2008. Meus pais se chamam Sylvia e Carlos Leonardo gosto de chama-los de mãezinha Sylvia e papai Leo.

Tenho um irmão chamado Davi ele tem 4 anos. Moro em Belo Horizonte no bairro Castelo. Sou atleticano fanático e gosto muito de ir aos jogos do Gaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaalão da massa. Gosto de brincar de futebol os meus melhores amigos são o Luis, Joaquim e Nicolas e gosto de ir ao cinema e sempre depois do cinema como um lanchinho no shopping. Costumo ir ao sabuê depois do cinema porque gosto de comer hamburguer humm. gosto de brincar com Hand Spinner e um brinquedo que

Sua escrita é fluente, bem organizada, apesar das falhas na ortografia, na pontuação e na paragrafação. A cadeia coesiva, que retoma por meio de pronome e expressões relacionadas a elementos já apresentados no texto, é bem feita, sem ambiguidades. O texto começa com uma chamada ao público leitor (*Fala galera ... e hoje com vocês a minha autobiografia*) e prossegue coerentemente marcando a voz da primeira pessoa, no uso dos verbos (*chamo, nasci, gosto, tenho, moro, sou, costume*) e dos pronomes (*me chamo, meus pais, os meus melhores amigos*). Depois de introduzir a expressão *meus pais*, recupera esse elemento com o pronome objeto *os* (*chama-los*). Quando apresenta o irmão Davi, retoma o antecedente com o pronome *ele*.

Gabriel, como, aliás, outras crianças cujos textos analisamos, se vale também do recurso que a professora Irandé Antunes descreve como “associação de sentido entre as palavras do texto (palavras semanticamente afins)”. Por exemplo: *cidade, estado, bairro; atleticano, Galão da massa, futebol; brincar, brinquedo; lanchinho, hamburguer*.

O terceiro grupo de recursos de coesão, segundo a autora, é o emprego dos chamados “articuladores” ou “conectores”, que sinalizam as relações semânticas entre partes do texto, entre parágrafos, entre frases que integram os parágrafos, entre orações que compõem os períodos. De acordo com o verbete, são conectores as preposições e

conjunções, os advérbios e as locuções formadas por essas classes de palavras. Exemplos: *para, para que, por, por causa de; à medida que, apesar de, uma vez que, de maneira que, apressadamente, às pressas; quando, de vez em quando, depois que*, entre tantas outras. Além dessas expressões gramaticais, funcionam no texto, como elementos coesivos articuladores, expressões criadas por quem fala ou escreve: *na hora que, tem dia que* (em situações informais), *quando eu cheguei lá, perto da minha casa, naquele mesmo dia*, indicando relações de tempo, lugar e outras. Na autobiografia de Gabriel, temos o uso de três articuladores: *sempre, depois (do cinema), porque*.

Lara, 6 anos, também aluna da mesma escola (1º ano), no seu reconto da história dos Três Porquinhos, revela um bom uso dos recursos coesivos de reiteração, como diz Irandé Antunes<sup>31</sup>.

FIGURA 55



FONTE: Texto de Lara, 6 anos.  
Acervo das autoras

### OS TRÊS PORQUINHOS

ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS QUIMORA  
COM SUA MÃE A MÃE DE SIDIL QUI US  
PORQUIOS DESEDIL SUA CASAS UM PORQUIO  
COSTRU SUA CASA DE PAHAN UOUTRO  
PORQUIHO COSTQUI DE MADEIRA OTERSERP  
PORQUIL PE DE TIGOLO

LARA

A menina constrói três cadeias de coesão nominal. A primeira apresenta, mantém e desdobra o tema introduzido pelo título: *três poquinhos* ▶ *três porquinhos* ▶ *us porquios* ▶ *um popquio* ▶ *outro porquinhos* ▶ *o tersero porquil*. A segunda introduz e retoma a palavra *mãe*: *sua mãe* ▶ *a mãe*. A terceira realiza o mesmo processo, com relação a *casa*: na primeira ocorrência, *sua casas* parece significar ‘as casas de cada um deles’; a seguir, o termo *sua casa* se refere à casa do primeiro porquinho; no final do texto, por duas vezes, o termo é indicado pelo uso da elipse: *o outro porquiho costrui\_\_de madeira*, *o tersero porquil fe \_\_ de tigoLO*. As lacunas nas frases sinalizam a ausência de um elemento facilmente recuperável no que foi dito, de tal maneira que não é necessário repeti-lo. Assim, apesar de suas dificuldades na ortografia, a menina Lara mostra seu saber linguístico intuitivo sobre a construção da coesão textual.

No texto a seguir, Henrique (6 anos, 1º ano), colega de Lara, faz bom uso do articulador *mas*, embora deixe ambígua a passagem inicial em que se refere aos porquinhos. *Era uma vez porquinhos que encontrou um lobo mal que tentou comer os dois porquinhos e correram para a casa do tersero porquinho*. Vale apontar o problema sintático na concordância do verbo *encontrou*, questão que será tratada na próxima seção.

<sup>31</sup> Três recontos da mesma história, feitos por alunos da turma de Lara, foram analisados no capítulo 1 deste volume.

## OS TRÊS PORQUINHOS

FIGURA 56



FONTE: Texto de Henrique, 6 anos.  
Acervo das autoras

ERA UMA VEZ TRES PORQUINHOS QUE ENCONTROU UM LOBO MAL QUE TENTOU COMER OS DOIS PORQUINHOS E CORRERAM PARA A CASA DO TERSERO PORQUINHO E O LOBO MAL ASOPROU A CASA DO TERSERO PORQUINHO MAS A CASA NÃO CAIU E O LOBO MAL PASSOL PELA XAMINE MAS OS TRES PORQUINHO COLOCARAM UM CALDERÃO COM AGUA GUENTE E O LOBO MAL SAIU CORENDO

HENRIQUE

Como se viu, o emprego dos recursos coesivos não é bicho de sete cabeças. Todos os falantes sabem usá-los, pelo menos em situações comunicativas informais. A função da escola é possibilitar aos alunos a ampliação de seu repertório. No texto sobre o peixe palhaço, de aluno do 2º ano, vimos a exclusividade da repetição do pronome *ele* como procedimento de retomada. Já no reconto de *Os três Porquinhos* escrito por Lara, do 1º ano, e na autobiografia de Gabriel, do 3º ano, vimos um bom emprego dos recursos de coesão que compõem uma cadeia de apresentação e retomada de elementos textuais.

### 4.2 A MORFOSSINTAXE

A morfossintaxe é a parte da gramática, isto é, da estrutura da língua, com a qual os falantes operam para compor as frases, selecionando palavras e estabelecendo relações formais e semânticas entre elas (sujeito e predicado, verbo e objeto direto, agente e paciente, por exemplo). Na escola aprende-se a classificar as palavras da língua (substantivos, adjetivos, verbos), seus componentes (prefixos, sufixos, desinências) e suas flexões (masculino e feminino; singular e plural; presente, pretérito e futuro; indicativo e subjuntivo etc.). Aprende-se também a identificar os termos que compõem as orações (sujeito, verbo, predicativo, adjunto adverbial etc.) Mas o conhecimento e o uso da morfossintaxe são construídos intuitivamente por todos os falantes na convivência social, bem antes de entrar para a escola, e até mesmo sem nunca frequentar uma escola. As crianças não precisam saber o que é sujeito e o que é predicado para produzir enunciados como “quero água” – inclusive quando ainda pronunciam, por exemplo, “téáua”. Elas operam intuitivamente com as categorias morfossintáticas, como sujeito e predicado; substantivo, pronome, verbo; masculino e feminino; primeira pessoa do singular, terceira pessoa do plural, etc.

Acontece que a morfossintaxe tem regras diferentes conforme a variedade linguística que se aprende com a família e com o grupo social com o qual se convive. E, sabemos, nem todas as variedades gozam de prestígio na sociedade. Por isso, na escola, precisamos mostrar aos alunos que existem situações em que será necessário usar a norma padrão. Entre as regras da norma padrão que as crianças precisam aprender estão a concordância

do verbo com o sujeito (concordância verbal) e a dos adjetivos, artigos, pronomes (meu, meus; minha, minhas; esse, esses; esse, essa) com o substantivo (concordância nominal).

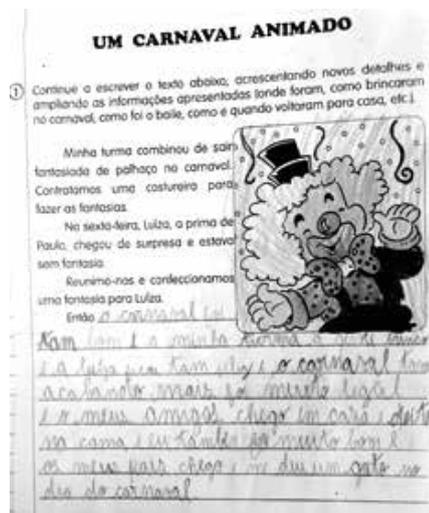


## PARA REFLETIR

O texto que reproduzimos a seguir exemplifica essa questão. A proposta é dar continuidade a um relato sobre o carnaval. O aluno é do 3º ano de uma escola pública de Belo Horizonte.

Localize os problemas de concordância nominal e verbal. Reflita: que intervenção você faria se fosse professora desse aluno? Quais são as formas que você tem utilizado para indicar ou sinalizar essas intervenções?

FIGURA 57



FONTE: Texto de aluno do 3º ano. Acervo das autoras

O carnaval foi tam bom e a minha turma a gente brinco e a luíza ficou tam feliz e o carnaval tava acabando mais foi muito legal e os meus amigos chego em casa e deito na cama e eu também foi muito bom e os meus pais chego e nos deu um gato no dia do carnaval.

Outras questões morfossintáticas têm a ver com o estilo dos gêneros. Nos gêneros do tipo narrativo (história, conto, fábula, entre outros), os verbos costumam aparecer no pretérito; já nos gêneros de tipo descritivo, os verbos são usados no presente. Vimos neste volume vários exemplos disso: os recontos de *Os três porquinhos* e o relato sobre o Carnaval, trazem os verbos no pretérito; a descrição do Peixe Palhaço usa o presente do indicativo. Os gêneros injuntivos, como receitas e instruções de jogos, podem empregar tanto o imperativo (*Em um liquidificador, coloque a cenoura, os ovos e o óleo, depois misture; acrescente o açúcar e bata novamente por 5 minutos; em uma tigela ou na batedeira, adicione a farinha de trigo e depois misture novamente; acrescente o fermento e misture lentamente com uma colher; asse em um forno pré-aquecido a 180° C por aproximadamente 40 minutos*), ou no infinitivo (*colocar a cenoura, os ovos e o óleo e misturar; acrescentar o açúcar e bater novamente...*). A intuição linguística dos alunos sobre os gêneros textuais e as flexões verbais em geral os leva a operar adequadamente com esses recursos morfossintáticos que se associam aos tipos e gêneros textuais. E o professor, sem se preocupar com classificação e terminologia, pode lembrá-los, quando necessário, que 'quando a gente conta história, conta uma coisa que já aconteceu - por isso a gente usa o tempo passado'; 'quando a gente quer mostrar como é

uma pessoa, ou um objeto, a gente usa o presente, que diz como a pessoa ou o objeto são, ou como costumam ser'; 'quando a gente quer ensinar alguém a fazer alguma coisa, a gente usa o verbo como quem está mandando: primeiro, faça isso, depois faça aquilo'.

### 4.3 PONTUAÇÃO

Vimos nos textos analisados até aqui que a pontuação não é um conhecimento intuitivo que as crianças trazem quando ingressam no Ensino Fundamental. Elas construíram seu saber linguístico nas práticas orais de convivência e a pontuação é uma das convenções específicas da escrita. Os sinais de pontuação são uma tentativa, limitada, de representar alguns aspectos da fala, como os atos de afirmar, perguntar, ou demonstrar surpresa. Mas há muitos outros recursos entonacionais, na oralidade, com os quais sugerimos ironia, humor, alegria, rancor, ênfase, e que funcionam associados à gesticulação e à expressão facial e corporal. Para esses recursos não há sinais de pontuação, não há maneira de representá-los na escrita convencional.

É importante entender que a pontuação não corresponde às pausas da oralidade. Ela é um recurso gráfico apoiado na estrutura sintática da frase. Alguns exemplos de regras de pontuação podem comprovar essa afirmação: não se separa sujeito de predicado por vírgula; o vocativo deve ser separado por vírgula do enunciado que o segue ou o antecede, ou no qual é intercalado; as orações coordenadas sindéticas e assindéticas são delimitadas por vírgulas – no caso das sindéticas, a vírgula vem antes da conjunção.

As crianças em fase de alfabetização, evidentemente, não devem decorar essas regras. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>32</sup>, no 1º e no 2º ano, elas deverão aprender a usar adequadamente: a) ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação; b) vírgula na separação dos itens de uma enumeração. E, no 3º ano, além dos citados, deverão saber usar também os sinais indicativos de diálogo, no discurso direto (dois-pontos e travessão).

Essas duas regras podem ser inferidas pelas crianças a partir da provocação dos professores: Já repararam neste sinal ? nas frases dessa história? Por que ele foi usado aí? Em que lugar ele aparece? O que será que ele significa? As vírgulas entre itens de enumeração, que vão aparecer em listas de nomes de animais, de brinquedos, de desejos, de coisas que a criança não gosta etc., também podem ser facilmente inferidas. A regra pode ser formulada em linguagem acessível, como “quando a gente faz uma lista, cada coisa da lista é separada das outras por vírgula”.

A noção de enumeração pode ser ampliada para se aplicar a alguns aspectos morfosintáticos no interior de orações (ex.: *comprei sapato, bolsa, cinto*) e entre orações de um período (*chegou, entrou, deu bom dia, saiu correndo*). Isso pode facilitar a aprendizagem de outros casos de uso da vírgula. Exemplos: a) entre adjetivos de uma locução substantiva: *a princesinha era bonita, inteligente, alegre e generosa* (lista das características da princesinha); b) entre termos de locuções adverbiais: *eles passaram por Natal, João Pessoa, Recife, Maceió*

<sup>32</sup> O documento da BNCC pode ser consultado em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

e *Aracaju* (lista das cidades por onde eles passaram); c) entre adjuntos adverbiais: *eles chegaram no mesmo dia, na mesma hora*; d) entre orações coordenadas expressas por verbos: *Joca bateu à porta, entrou, deu o aviso e saiu apressado* (lista de ações realizadas por Joca).

A seguir, transcrevemos e comentamos recortes de uma reportagem do *Jornal Letra A* que traz questões interessantes sobre a importância da pontuação e o processo de apropriação desse sistema pela criança.

## Pontuação

O sentido é a chave para o uso e a aprendizagem dos sinais

A pontuação é uma das responsáveis pela coerência e coesão dos textos escritos. Segundo Margareth Brainer de Queiroz Lima, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, hoje é difícil pensar um texto sem pontuação. “Os sinais de pontuação são elementos fundamentais, pois deles dependem os vários sentidos atribuídos à escrita”.

Criadas com a finalidade de compor a escrita de acordo com o que se falava, as marcas de pontuação, há muito não representam pausas para respirar. Para Margareth Brainer, embora o uso dos sinais de pontuar sirva à oralização da escrita, ele está cada vez mais se desvinculando desta função. No entanto, os sinais também não podem ser reduzidos a regras. “A pontuação é um recurso linguístico necessário à construção da textualidade. Entretanto, ela não está presa unicamente a normas. Há regras e limitações sim, mas há fatores que interferem como, por exemplo, a ênfase que o escritor quer dar ao texto. É possível lançar mão da pontuação para chamar a atenção do leitor, de acordo com a intenção do escritor”.

### APRENDIZADO NÃO-LINEAR

Por causa das várias possibilidades

de pontuar e da multifuncionalidade dos sinais de pontuação, é comum as crianças terem dificuldades de aprendê-la e aplicá-la na escrita. Para Solange Assumpção, especialista em alfabetização e doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas, as crianças trabalham com uma lógica distinta do adulto. “O aprendizado não é linear e é feito por meio de hipóteses das funções dos sinais no texto. Elas começam a pontuar do limite do texto, como um bloco inteiro, para o interior do parágrafo. Além disso, elas reconhecem as peculiaridades da modalidade oral e da escrita: ora privilegiam a prosódia (oralidade), ora buscam marcar as próprias intenções”.

Margareth Brainer considera que as apropriações das marcas de pontuação se dão, de maneira mais consistente, após a alfabetização e esse aprendizado depende de dois fatores: um é a própria escolarização e o outro são as práticas sociais de leitura e escrita em que esse aluno está imerso. “São essas práticas que possibilitam a ele diferenciar o que já não é letra e número, a separar e identificar as marcas dentro do texto”.

Por não haver normas para todos os usos da pontuação, o ensino não pode se basear na memorização. O papel do professor, então, seria provocar a reflexão dos alunos quanto à mudança de sentido e de ênfase que o uso dos sinais pode causar pela forma como são

aplicados. Segundo Gilcinei Teodoro Carvalho, professor e pesquisador do Ceale, no estudo da pontuação é preciso trabalhar a habilidade da leitura e da escrita. “Quanto mais cedo incentivar o contato da criança com diferentes textos, melhor, porque o aprendiz vai percebendo quais sinais pode ou não usar. É necessário passar para o aluno a noção de que se escreve para ser lido e levá-lo a perceber a importância da pontuação para a fluência da leitura”.

O trabalho com diferentes tipos e gêneros textuais também é um bom exercício para o aprendizado da pontuação. Para Alessandro da Silva, doutorando na área de Didática da Língua pela Universidade Federal de Pernambuco, é importante observar as diferenças existentes na forma de pontuar os diversos gêneros. “Uma das coisas mais importantes é analisar, com os alunos, a pontuação usada em diferentes gêneros textuais, pois não se pontua do mesmo modo uma notícia jornalística e uma história, por exemplo. É importante que o aluno observe também como os escritores ‘proficientes’ usam a pontuação, analisar as estratégias que eles utilizam etc. Outra prática interessante é pedir para os alunos pontuarem textos não pontuados (ver texto abaixo) e depois discutir com eles as escolhas que realizaram, comparando, inclusive, com o texto original”.

#### **BRINCADEIRAS TAMBÉM AJUDAM AS CRIANÇAS A APRENDER A PONTUAR**

A anedota abaixo, muito conhecida – ou outras atividades semelhantes – pode

ser utilizada para ensinar a importância dos sinais de pontuação na construção dos sentidos de um texto.

Um homem muito rico morreu e deixou o seguinte bilhete de testamento: Deixo meus bens à minha irmã não ao meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres

Como o texto não tinha pontuação nenhuma, cada possível herdeiro deu a sua interpretação.

O sobrinho empregou a seguinte pontuação: Deixo meus bens à minha irmã? Não! Ao meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

A irmã do homem rico usou esta pontuação: Deixo meus bens à minha irmã. Não ao meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

Já o padeiro pontuou da seguinte forma: Deixo meus bens à minha irmã? Não! Ao meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

Então, o mendigo pontuou assim: Deixo meus bens à minha irmã? Não! Ao meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.

É interessante que o professor divida a turma em grupos, permita que as crianças discutam livremente e solucionem a questão tanto por escrito quanto oralmente.

É importante que as crianças percebam que a pontuação não é representação das pausas da fala, nem um conjunto de regras irrelevantes. Elas precisam compreender que a pontuação

sinaliza, na escrita, o sentido que se quer atribuir a cada enunciado e ao todo do texto. A função da pontuação é ajudar o leitor a reconhecer o sentido que o autor quer dar ao texto.

O “truque” da anedota dada como exemplo é a presença de palavras que indicam negação, como *não*, *jamais* e *nada*. Sabendo disso, o professor poderá montar seus próprios textos para explorar com os alunos. Outra sugestão é montar listas de itens com ambiguidades que poderão ser esclarecidas pelo uso de vírgula. Por exemplo, o enunciado oral *Fui ao mercado para comprar laranja-pera banana-maçã uva-passa* pode ser interpretado como uma lista de três ou seis itens: a) *fui ao mercado comprar laranja-pera, banana-maçã, uva-passa*, b) *fui ao mercado comprar laranja, pera, banana, maçã, uva, passa*. Mais uma dica: apresentar enunciados cujo sentido poderá ser alterado pelo uso ou não de vírgula na separação do vocativo e pela troca do sinal de pontuação final: *Luciana trouxe o cachorrinho* e *Luciana, trouxe o cachorrinho?*

A reportagem traz mais sugestões para atividades didáticas, propondo analisar com os alunos uso da pontuação em diferentes tipos e gêneros textuais. O exemplo dado pelo professor Alexandro da Silva nos lembra que nos gêneros notícia, reportagem, textos de divulgação científica (nas revistas *Ciência Hoje das Crianças*, *Recreio*, etc.), entre outros, a interrogação, a exclamação, as reticências não são tão usuais quanto nos contos e histórias infantis. A pontuação dos poemas também é bastante específica, não usual em outros gêneros. Pode-se ainda tomar como objetos de análise e comparação uma receita ou uma lista, em que a pontuação pode estar ausente, uma história e um diálogo, por exemplo.

Além dos exemplos vistos aqui, a sugestão de explorar textos não pontuados pode se concretizar com textos de alunos, da mesma turma ou de outras turmas do mesmo ano, e também com outros textos (avisos, bilhetes, histórias etc.), privilegiando-se a discussão dos efeitos de sentido gerados por diferentes usos de pontos, vírgulas e sinais indicativos de diálogo no discurso direto.

Nesse momento, é importante considerar o que diz Solange Assumpção sobre como em geral, as crianças costumam desenvolver suas habilidades de pontuação.

Encerrando esta seção, propomos uma reflexão.



## PARA REFLETIR

1. Observe a descrição de Antônio, 2º ano, escola pública, sobre “o que vê” em um quadro de Peter Kroyer, pintor norueguês (que viveu na Dinamarca). O texto foi produzido a partir de um trabalho que levou os alunos a perceberem as características de outra tela de Kroyer. Depois de exibir e discutir a obra com as crianças, a professora pediu-lhes que dessem um título ao quadro, reproduzido a seguir, e descrevessem a cena que ele apresenta.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Os quadros desse e de outros pintores são facilmente encontrados na internet. Os professores que se interessarem pela estratégia didática mencionada, podem desenvolvê-la com obras de sua preferência recorrendo a sua biografia e suas telas disponíveis na internet.

FIGURA 58

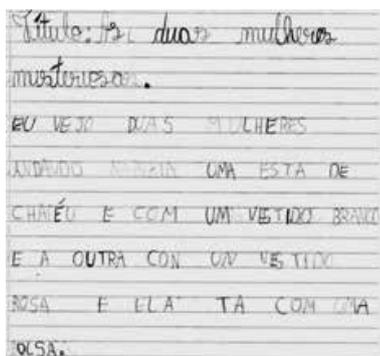


DUAS MULHERES CONVERSANDO.

FONTE: Texto de Antonio, 7 anos. Acervo das autoras

2. O que você tem a dizer sobre o uso dos sinais de pontuação pelo menino?

FIGURA 59



As duas mulheres misteriosas.

EU VEJO DUAS MULHERES ANDANDO NA PRAIA UMA ESTA DE CHAPÉU E COM UM VESTIDO BRANCO E A OUTRA COM UM VESTIDO ROSA E ELA TA COM UMA BOLSA.

FONTE: Texto de Antonio, 7 anos. Acervo das autoras

3. Analise a pontuação da autobiografia do Nicolás, a seguir. Que problemas você identifica?

4. Como você discutiria essa pontuação com seus alunos?

FIGURAS 60 E 61



Autobiografia do Nicolas

Eu nasci no Brasil no estado de Minas gerais em Belo horizonte no dia 08 de agosto no ano de 2008.

meus pais são Wellington e Debora eu não tenho irmãos eu moro no bairro tupi gosto de estar com meus avós eu mais gosto de jogar futebol costumo brincar junto tenho amigos Luis, Gabriel

um dia o meu tio tinha viajado ai ele trouxe um video game e eu fiquei emocionado

FONTE: Texto de Nicolás. Acervo das autoras

#### 4.4 ORTOGRAFIA

Neste capítulo, não vamos discutir questões específicas de ortografia, apesar de reconhecermos sua importância. Esta abordagem é contemplada no volume *Apropriação da Escrita na Alfabetização*, integrante desta coleção.

Queremos apenas ressaltar dois pontos. O primeiro deles é que, como sabem os professores dos anos iniciais, há erros de ortografia que chegam a dificultar ou impossibilitar a construção do sentido do texto pelo leitor. O segundo ponto decorre do primeiro. É que a ortografia – assim como a coesão, a estruturação morfossintática dos enunciados e a pontuação – é um aspecto formal orientado pelo que chamamos de condições de produção do texto. A relevância da obediência às regras ortográficas também depende de para quem e para que se escreve. Em um texto que vai do aluno para o professor, com objetivos didáticos, pode ser importante que as dificuldades ortográficas apareçam, para conhecimento, avaliação e diagnóstico do docente. No entanto, se o texto for exposto num evento escolar, ou se destinar à leitura das famílias dos alunos, ou a alguma autoridade externa, é necessário que se apresente de acordo com as normas oficiais de grafia. Os erros de ortografia são muito estigmatizados socialmente; poucos são capazes de compreender que eles revelam as hipóteses das crianças sobre o sistema alfabético-ortográfico de escrita. Muitos dirão que os erros apenas sinalizam a “má qualidade do ensino”. Por isso é bom que se considere e exponha às crianças quais serão os leitores de seus textos e que expectativas e disposições eles podem ter. Esse momento de correção da ortografia poderá se configurar como oportunidade de refletir sobre as relações do texto com suas condições de produção e leitura e também de compreensão ou memorização da grafia de algumas palavras. Um momento que enquadra o aprendizado da ortografia na cena da interação verbal.

### 5. A PRODUÇÃO TEXTUAL NO PERÍODO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

#### 5.1 CRIANÇAS QUE NÃO SABEM ESCREVER PODEM PRODUZIR TEXTOS?



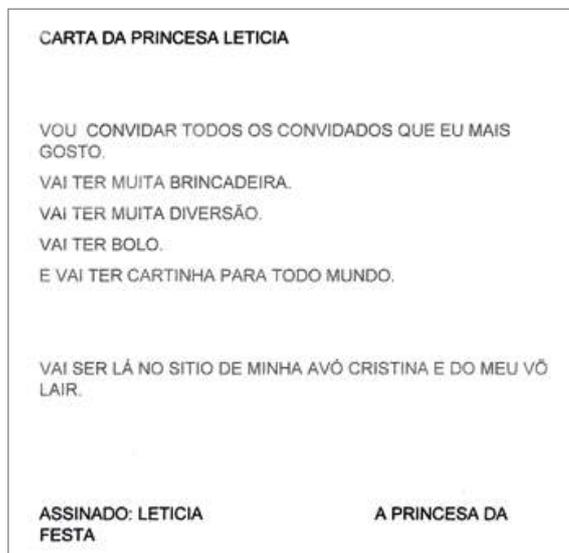
#### PARA REFLETIR

Analise a produção abaixo, levantando algumas competências ou falhas que a sua autora apresenta. Mesmo sem informações prévias sobre algumas das condições de sua produção, tente apreender se a criança compreende:

- qual finalidade do texto
- para quem escreve
- como escreve
- a que gênero pertence
- qual seria sua forma de composição

- qual seria seu estilo (que termos e construções verbais entram no texto)

FIGURA 62



FONTE: Texto de Leticia, 4 anos. Acervo das autoras

Do ponto de vista das intenções da autora, vê-se que a carta é um convite, destinado a pessoas que ela quer que estejam em uma festa: as pessoas de quem ela mais gosta. Não é um convite comum, pois não constam os termos convencionais deste gênero textual: um título, um enunciado convidando, data e local. No entanto, na ideia de carta/convite a autora faz uma argumentação sobre o que haverá na festa e termina com a convenção de uma assinatura e um aposto: a princesa da festa.

Letícia escolhe as cores, pede para imprimir e dobra, com a forma de carta a ser enviada. Ninguém pediu ou sugeriu a ela escrever uma carta, mas era véspera de seu aniversário de cinco anos e ela se sentiu motivada a escrever algo. Normalmente as pessoas de hoje não escrevem muitas cartas na presença de filhos e, sendo assim, de onde ela tirou esta estrutura e esta ideia? Certamente, essa ideia não é tão espontânea: tem a ver com o evento discursivo, com a ideia de formalização de um convite, com representações sobre o que é uma carta que ela pode ter visto em algum desenho animado ou convite recebido e com outra condição: ela pediu à avó que escrevesse o que ela ia ditar, pois se tinha quatro anos, não tinha autonomia para escrever sozinha. Dessa forma, retomamos a pergunta: criança que não sabe ler e escrever pode produzir textos?

Veja abaixo outro texto produzido por uma criança de oito anos, que assinou seu nome num envelope, e tenha em mente os mesmos critérios apresentados acima, para analisá-lo.

FIGURA 63



FONTE: Texto de Gabriel, 8 anos. Acervo das autoras

### Carta para Lair

Vovô, feliz aniversário, eu te amo e quero sempre te dar um grande abraço, queria te dar um presente de aniversário. Você é cuidadoso, amoroso e é muito amado. Espero que Deus te acompanhe e prolongue seus dias. Feliz aniversário

Como você pode ver, trata-se de uma carta, com a manifestação afetiva de um neto para o avô, no dia de seu aniversário. O conteúdo da carta não foge à intenção discursiva: ela realmente foi entregue ao avô, na data de seu aniversário, o autor emprega ideias e expressões propícias para este tipo de carta, escreve em folha de carta, capricha na letra e põe desenhos para enfeitar. Afinal, esta carta é que foi o presente dado ao avô. A ideia da carta foi do menino, que não teve aula de como escrever carta, mas escreveu ao lado da mãe. Ela informou que ele escreveu sozinho e só fez perguntas quando tinha alguma dúvida quanto à ortografia de algumas palavras. Nesse período, tinha acabado de fazer oito anos e estava no início do terceiro ano da escola fundamental.

Apresentamos estes dois episódios, ressaltando que as duas crianças revelam representações adequadas sobre como funciona uma situação discursiva e quais seriam os textos adequados para determinada situação, mas, em graus muito diferenciados, demandaram algum tipo de ajuda de um mediador. O professor sempre será um mediador na produção de textos na escola: seja para propor um tema, um determinado contexto de produção, para ajudar na revisão, entre outros aspectos. Voltaremos a isso mais à frente.

Como trabalhar a produção textual no período de alfabetização? Essa é uma pergunta fundamental para o período de escolarização em que as crianças estão em processo inicial de aprendizagem da escrita. Para compreender o processo de produção de textos na alfabetização é preciso considerar o que há de específico quanto à produção textual nesse período.

Antes da ampliação do conceito de alfabetização, que supõe domínio do sistema alfabético e ortográfico com a finalidade de ler e produzir textos, havia uma ideia de que primeiro era preciso dominar o registro, a habilidade de escrever no sentido de codificar e depois é que viria a produção de textos.

A questão que veio derrubar essa ideia tem raízes na própria prática social, e os exemplos anteriores confirmam isso: se interagimos a partir de textos verbais ou produzidos em outra língua, como a de surdos, em variadas situações de convívio, há uma competência intuitiva nas ações de linguagem que desenvolvemos ao produzir estes textos. Assim, há implícita na produção de textos verbais por crianças uma competência discursiva: saber por quê, para quem e como produzimos os textos do cotidiano. Isso funciona para contar um caso ou uma história, para fazer um pedido aos adultos, em função de algo que se quer, entre outras situações.

O questionamento que temos que refazer não é apenas se as crianças podem ou sabem produzir textos, mas sobre o que dão conta de produzir, em função de seu repertório de conhecimentos e em quais situações. Se isto vale para os textos orais produzidos no cotidiano pelas crianças e até para textos escritos que elas escrevem com alguma mediação dos adultos, valeria para textos escritos, de diferentes e gêneros?

No período de alfabetização há uma série de especificidades: sabemos que as crianças já conhecem vários gêneros de textos, pelo contato que tiveram com eles a partir da leitura de outra pessoa, mas precisam de uma intervenção específica, que se relaciona com o tema deste capítulo.

Nesse período, há problemáticas que precisam ser evidenciadas para compreendermos como se conciliam ou se conflitam as hipóteses e o pensamento da criança (processo cognitivo) com o texto que têm que escrever, considerando seu gênero e suas diferentes dimensões (discursiva, textual, linguística). Assim, temos um processo psicológico, específico de quem ainda não domina a alfabetização e o registro escrito, que pode ser denominado de “codificação”, que repercute no momento do registro do texto. Escrever um texto é muito mais que registrá-lo, mas uma criança que ainda não domina o registro pode aprender muito sobre como funciona o texto.

Se os alunos aprendem a produzir textos intuitivamente quando leem ou escutam a leitura de bons modelos, aprendem também quando professores escrevem por eles, registrando o que eles dizem. Nesses momentos, o aprendizado é favorecido quando o professor tanto valoriza quanto problematiza o que eles sugerem, explicitando aspectos importantes do trabalho cognitivo necessário à escrita de textos. Com essas intervenções, além do sistema alfabético-ortográfico, as crianças vão se apropriando de conhecimentos sobre os usos sociais do gênero do texto que estão elaborando, sua forma composicional e seu estilo de linguagem (vocabulário, sintaxe etc.). O aprendizado pode ser favorecido também quando a criança experimenta produzir textos com colegas com habilidades de escrita mais consolidadas que a suas ou com a ajuda de outros adultos.

Na escola é preciso que apareçam intervenções que levem a criança ao domínio da produção de textos (linguagem escrita) e também ao domínio da forma através da qual se registra a linguagem dos textos (escrita da linguagem) – esse é o problema que o alfabetizador tem que enfrentar e que repercute na forma como propõe a produção de textos. Embora essas habilidades estejam entrelaçadas para escritores proficientes, há situações didáticas em que os aspectos discursivos e textuais podem ser melhor evidenciados quando propomos situações ou atividades específicas para diminuir a carga cognitiva.

Um maior detalhamento de aspectos cognitivos que estão em evidência na alfabetização talvez ajude o professor a pensar melhor no problema que envolve uma tarefa de escrever textos para iniciantes. No momento da produção, mesmo que alguns fatores como finalidade, tema, gênero textual, espaço de circulação já estejam claros para os alfabetizandos, durante o processo de escrita do texto, propriamente dito, eles precisam coordenar vários tipos de competências ou habilidades: pensar para que escrever e para quem escrever, o que dizer, em que ordem ou sequência e registrar, entre outras.

Maria Cecília Góes e Ana Luiza Smolka, professoras da Faculdade Educação da UNICAMP, publicaram em 1992 um texto desafiador, discutindo os problemas cognitivos envolvidos na tarefa de escrever textos, particularmente para os iniciantes. As coordenações entre vários aspectos que estão em jogo não são simples: as ideias são muito mais complexas quando estão apenas na cabeça; os enunciados são fruto de organização de algumas dessas ideias; o autor tem que escrever, e a operação de registro é sempre mais lenta do que as ideias; tem que reler o que já escreveu para pensar o que vem pela frente; quando pensa no que vai escrever na sequência, precisa recuperar na memória ou ler o que já escreveu, senão vai deixar marcas do que pensou, vai repetir coisas que já escreveu. Tudo isso depende também de outros aspectos linguísticos e discursivos.

Retomando a discussão dos exemplos iniciais desta seção, o convite e a carta convite, temos o objetivo ou a finalidade do escrito, a forma composicional do gênero escrito, o modo gráfico de sua apresentação, a ortografia. Muitos gêneros escritos se constroem de maneira diferente dos falados, pois vão funcionar num contexto diferente do campo do cotidiano, onde acontecem as interações orais e escritas informais. Um dos aspectos a ser considerado é a ausência física do interlocutor na situação comunicativa, que acarreta o não compartilhamento de informações presentes do cenário da interação e, com isso, demanda certa independência do contexto, certa autonomia do texto. Por exemplo, num texto escrito que será lido pelos destinatários longe da situação em que foi produzido, não adianta dizer “gosto mais desse aqui do que daquele”, ou “o cachorro era desse tamanho”. É preciso explicitar, informar claramente ao leitor, a que se quer referir quando se usa um pronome como *esse* ou *aquela*. É preciso dizer, no caso, “gosto mais desse vestido azul do que daquele branco”, ou “o cachorro era da altura da mesa de almoço”.

Se o aprendiz pode contar com o apoio da mediação de alguém mais proficiente do que ele na produção textual, a tarefa pode ser menos árdua. Mediar significa ajudar que o aprendiz construa repertórios de gêneros textuais, estrutura composicional, seu vocabulário, suas “fórmulas” (por exemplo, “era uma vez”, “atenciosamente”, “atesto para os devidos fins, a pedido do interessado”), e ajudar nos registros, enquanto eles não podem fazer tudo sozinhos. Na alfabetização, as crianças têm repertórios já construídos pelo fato de ouvirem a leitura de textos escritos, mas esses repertórios precisarão ser ampliados em todos os sentidos.

Outra dimensão que não pode ser esquecida é que se eles estão aprendendo o sistema de escrita alfabético e ortográfico, não têm plena autonomia para escrever sozinhos e não podem ficar esperando que alguém lhes dê um passaporte para a entrada na produção de texto, só por causa disso. Esta é a principal especificidade do período de alfabetização. Na situação de estar se iniciando no processo de escrita de textos e do sistema de escrita, qual grau de autonomia o aluno teria? Definir a finalidade do texto? Organizá-lo numa estrutura adequada? Determinar a forma gráfica correspondente às convenções da escrita?

Se podemos fazer alguma diferenciação na atuação do professor é que, no processo inicial de alfabetização, ele precisa mediar muito mais e em mais aspectos e acompanhar a produção de textos em várias etapas do processo. Se os alunos não têm autonomia, como

promover seu desenvolvimento? As atividades coletivas podem ajudar? Na realização de atividades coletivas, como trabalhar as competências necessárias para a produção de textos?

A esta especificidade, juntam-se outras perguntas que são de ordem geral, mas têm natureza diferenciada na alfabetização: se a escola é o lugar de ensinar a escrever textos, os textos sempre funcionariam em situação autêntica de interação? Temos vários tipos de situação em que produzir textos tem sentido no espaço escolar: quando são gêneros próprios da esfera escolar, quando são textos dirigidos a destinatários fora da escola ou relacionados a projetos de investigação ou a algum evento ou produto, como feira cultural, livro de classe, apresentação teatral ou de trabalhos, campanhas, entre tantas outras situações. Mas faz sentido também, no espaço escolar, produzir textos para aprender a produzir textos. Cada uma dessas situações envolverá condições bem diferentes de produção e, conseqüentemente, de planejamento e mediação do professor.

## **5.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA**

Mesmo sabendo que a produção de textos requer o emprego de várias habilidades linguísticas e discursivas simultaneamente e de forma integrada, há algumas situações didáticas em que focalizamos certas competências ou habilidades mais do que outras, no sentido de direcionar e organizar didaticamente o trabalho em sala de aula. Retomaremos algumas já enfatizadas nos tópicos anteriores, para melhor sistematização dessas possibilidades de trabalho pedagógico.

### **5.2.1 PLANEJAR SITUAÇÕES “PARA APRENDER A ESCREVER TEXTOS”**

Há um conjunto de atividades planejadas na alfabetização que atua mais na habilidade de escrever determinados gêneros textuais e menos nas habilidades discursivas.

Reconhecendo que escrever não depende apenas da escrita da linguagem (o registro), mas da apreensão da linguagem escrita e de seu funcionamento social, Ana Teberosky, professora do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona, em seu livro “Aprendendo a escrever” (1994), usa o termo “linguagem de domingo”, segundo a autora, aquela que se usa em situações mais formais, para defender que as crianças podem “reproduzir a linguagem das histórias”, tendo como fonte um texto escrito, ou seja, o texto-fonte. Na memorização e tentativa de reprodução desses textos, as crianças vão internalizando a forma composicional e o estilo (vocabulário, estruturas sintáticas, “fórmulas”) característicos desse gênero de narrativa. Voltaremos a essa questão mais adiante, quando tratarmos da atividade de reconto, ou recontagem de histórias.

Na dimensão do conhecimento sobre a estrutura composicional, é fundamental que as crianças ouçam leituras feitas pela professora e por colegas. Do ponto de vista da escrita, operar com modelos já conhecidos como, por exemplo, uma notícia, um conto (alterando personagens, conflitos, situações, fatos) é uma forma de intervenção que reforça

o conhecimento da organização textual de determinado gênero. O mesmo vale para o estilo do gênero, já que, é bom lembrar, um gênero se caracteriza por seu tema, sua forma composicional e seu estilo, que são elementos inseparáveis. Essas intervenções didáticas planejadas não se relacionam especialmente a uma interação social levada a efeito por meio de um texto, mas à aprendizagem escolar com significado.

Baseando-nos em ideias da mesma autora, as crianças podem ser convidadas a se colocar no lugar de um tipo de autor, como o jornalista, e escrever ou reproduzir notícias lidas por outros. Escrever como se fosse um determinado tipo de autor, então, é uma forma de aprender a escrever textos. Essa proposta define uma situação de interlocução específica, que supõe não só um gênero, um estilo de linguagem e um tipo de autor, mas também um tipo de leitor, de suporte, de circulação. Isso vale para reprodução escrita de textos-fonte, que já existem de antemão, mas também para criar novos textos. A escrita de textos autênticos, em que se pode exercitar melhor os aspectos discursivos, como uma notícia para um jornal da escola ou um pequeno relatório para um dossiê sobre um tema de estudo, é como uma “encenação”, um faz-de-conta, que implica colocar-se num lugar enunciativo diferente daquele assumido de modo descontraído na conversa cotidiana. Implica tomar distância e isso envolve planejamento e mediação do professor na execução da atividade.

### **5.2.2 PLANEJAR E DIVIDIR TAREFAS DE ESCRITA ENTRE ALUNOS COM GRAUS DE AUTONOMIA DIFERENTES E ALIMENTAR A PRODUÇÃO**

Há várias situações didáticas que implicam alguma distribuição de tarefas entre crianças: isso também supõe dividir a carga cognitiva e realizar um trabalho cooperativo e negociado de escrita de textos.

Para intervir na construção do registro alfabético e ortográfico, por exemplo, o professor pode propor a reescrita de pequenos textos já conhecidos, que serão registrados em grupo, em dupla ou individualmente. Esta seria uma estratégia para liberar os alunos para pensar, de maneira mais focada, na forma correta de escrever. Nesse momento, são as decisões referentes ao registro que merecem maior atenção.

Há situações em que alguém pode ditar e outro escrever. Um aluno pode pensar a estruturação de um texto e seu conteúdo e ditá-lo para um colega. Assim, a ação de pensar um conteúdo e organizá-lo em determinado gênero textual ficará a cargo de uma criança, enquanto a outra – ou um grupo – pensará na melhor forma de registrá-lo. Um aluno também pode gravar um texto em gravador e, só depois, registrá-lo por escrito. Depois de pronta uma versão, dois alunos podem negociar, juntos, uma revisão e melhor versão do texto - quando um que não escreveu lê o que foi escrito.

Se o problema se localiza na ação de gerar ideias para um texto, talvez seja interessante que a turma dite algo novo, relacionado a um tema discutido com todos, para o professor-que, nesse momento, desempenhará a função de escrever, ajudando a organizar, no quadro, os enunciados e sua sequência, liberando então os alunos para pensar o conteúdo. Mas uma

condição que é especial no processo de produção é a de planejar e levantar conhecimentos necessários para dar “volume” às ideias, para construir referências. Alguns gêneros que demandem uma opinião pessoal do aluno talvez não necessitem de tanto trabalho prévio; mas, em determinados casos, esse trabalho será indispensável, pois não há como produzir argumentos sobre aquilo que não se conhece, narrar notícias sem fatos, emitir julgamentos sem conhecimento dos assuntos, relatar fatos sem referências concretas.

Aprender gêneros textuais escritos que circulam em campos de atividade diferentes do cotidiano exige que se compreenda e se considere os aspectos que os constituem: sua temática peculiar, sua forma composicional, seu estilo e, sobretudo, seu funcionamento social e discursivo – isto é, em que esfera circulam, com que finalidade. As crianças podem aprender tudo isso ouvindo leituras de textos autênticos feitas pela professora e por colegas. Interagir com modelos, “padrões relativamente estáveis”, possibilita que elas os conheçam, se familiarizem com eles e se tornem capazes de operar com eles. Assim, ler um conto, uma notícia, uma receita culinária para os alunos é uma intervenção que favorecerá que eles saibam recorrer a esse modelo apreendido quando a situação comunicativa o requerer, “preenchendo-o” com conteúdos diferentes. Na escola, isso estaria ligado a finalidades que os alunos entendem: estou escrevendo para aprender a escrever ou estou escrevendo também para publicar um livrinho, por exemplo.

O verbete transcrito a seguir trata do reconto oral de textos escritos lidos por um adulto. Esse tipo de atividade tem importância para o aprendizado da escrita de textos – recontos e criações próprias – porque possibilita às crianças familiarizarem-se com o gênero do texto lido, reconhecendo seu uso social, seu suporte, sua esfera de circulação e também sua forma composicional e seu estilo. As estratégias sugeridas pela autora podem ser aplicadas também nas propostas de produção de textos escritos.

## Reconto

*Reconto* é a reconstrução oral de um texto já existente. O principal procedimento é a imitação a partir de um texto modelo: um conto clássico, anúncio, texto expositivo, uma notícia, entre outros. Tal procedimento implica recontar parecido com o que estava no livro, no jornal, na revista, no encarte, ou como se fosse o autor. O propósito é a adesão ao texto selecionado, respeitando seu tipo de linguagem, as marcas do gênero, o tema e a sua estrutura.

A capacidade de recontar é influenciada pelas experiências letradas das pessoas, seu contato com livros e leitores, sua exposição à escrita e à atividade de compor textos – tanto orais quanto escritos. Recontar não pressupõe que a pessoa esteja alfabetizada, pois o acesso ao texto pode ocorrer pela leitura em voz alta dos adultos. Durante o *reconto*, a análise do texto modelo acontece sobre seu conteúdo e estrutura – como, no caso de um conto clássico, a organização temporal e causal, a complexidade dos episódios, as marcas típicas, as formas fixas e as restrições do gênero textual.

Na reconstrução do texto, o que se busca é a apropriação do texto modelo, com pouca flexibilidade para criações e modificações que se distanciem dele. No caso da sala de aula, o professor marcará, com suas intervenções, as relações entre linguagem oral e linguagem escrita, distinguindo entre o que faz parte do modelo, as transgressões e os comentários à parte.

Com crianças da Educação Infantil ou do Ciclo Inicial de Alfabetização, o clima didático que se pretende é o de brincar com a linguagem escrita, o fazer de conta que é o autor da história.

O trabalho pedagógico de um *reconto* de um conto clássico, por exemplo, pode ser desenvolvido da seguinte maneira: selecionar o conto, uma história escolhida pelo adulto ou pelas crianças, ambos justificando a escolha.

Explorar o livro: capa, páginas, texto, letras, ilustração. Identificar conhecimentos prévios: explicitar o que conhecem, criar hipóteses, fazer antecipações (previsões) sobre o que pode ou deve acontecer na história. Ler o conto para as crianças: fielmente, sem omissões ou adaptações, criando “clima de encantamento”, a partir de entonação, pausas, comentários, perguntas.

Explorar alguns aspectos: nomes, modos de referência e descrição dos personagens, palavras interessantes, expressões “diferentes”, repetições. Elaborar um roteiro do texto: as crianças identificam as partes importantes da história e o professor registra em um cartaz – é a primeira tentativa de reconstrução oral. Brincar de encenar: o professor reconta a história, a partir do roteiro, e as crianças assumem os personagens, interferindo na narração, completando e sugerindo mudanças no texto. Recontar: a partir do roteiro, as crianças recontam a história, coletivamente, com o desafio de fazê-lo “como fazem os bons autores”.

SÁ, Alessandra Latalisa de. Reconto. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, p. 282-283.

A atividade contribui, ainda, para o desenvolvimento da habilidade de escuta atenta e compreensiva do conteúdo e exercita também a capacidade cognitiva de memorização, na medida em que busca “a apropriação do texto modelo, com pouca flexibilidade para criações e modificações que se distanciem dele”.

Assim, conforme se verificou no verbete, o reconto é uma boa opção para trabalhar não só com o conteúdo específico do texto, mas também com o gênero textual em suas diferentes dimensões: sua finalidade, seu público leitor, seu suporte e sua esfera de circulação (que as crianças podem até identificar intuitivamente, sem a nomeação feita pelo professor), sua temática (na história, fatos ficcionais; na notícia, fatos reais recentes; no anúncio, um produto), sua estrutura composicional (“no caso de um conto clássico, a organização temporal e causal, a complexidade dos episódios”), e, ainda, sua linguagem típica, seu estilo (“formas fixas”, como *era uma vez* no conto e o título sucinto na notícia), e seu vocabulário (“palavras interessantes, expressões diferentes”).

A relação estreita com um texto-fonte conhecido favorece a incorporação da linguagem do autor de contos, do jornalista, do cientista, por exemplo. Veja, no exemplo abaixo, outra estratégia didática que parte de um texto-fonte: o professor extrapola a atividade de relato acrescentando elementos de autoria, incentivando os alunos a alterarem o enredo.

## Reescrever para lembrar

Alunos de escola do interior de Goiás praticam reescrita<sup>34</sup> a partir das memórias da comunidade

Ganhador do Prêmio Professores do Brasil 2011, o projeto Memórias uniu escola e comunidade no ensino de língua portuguesa. A iniciativa foi da professora Elisete Tavares, da Escola Municipal Antônio de Souza Lobo Sobrinho, em Vianópolis (GO). Com o objetivo de trabalhar as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto, a educadora propôs uma atividade inovadora: convidou os moradores mais antigos da comunidade para visitarem a escola e contarem suas histórias de vida aos alunos. Às crianças coube a tarefa de recontar as narrativas por meio da escrita.

O projeto envolveu toda a escola, do Ensino Infantil ao Fundamental. Elisete Tavares conta que muitos dos convidados eram parentes dos alunos, o que favoreceu o envolvimento das turmas. Depois de ouvirem as histórias e fazerem perguntas, os estudantes deram início aos trabalhos. Os pequenos da Educação Infantil representaram as narrativas por meio

de desenhos e os alunos do terceiro ao nono ano produziram textos em primeira pessoa. Feito o primeiro rascunho, a professora Elisete Tavares deu seus palpites: “Eu os orientei para que o texto não ficasse muito diferente do relato. Li individualmente cada uma das produções e sugeri modificações. Aproveitei a oportunidade para esclarecer dúvidas sobre o emprego de adjetivos, advérbios, conjunções, preposições e tempos verbais”.

Depois de corrigidos, os textos passaram por uma seleção. Os que tinham maior riqueza de detalhes foram escolhidos para serem apresentados num segundo encontro da escola com a comunidade. Para não fazerem feio, os alunos treinaram a leitura em voz alta. No dia da apresentação, cada turma contou a história de seu convidado. Os alunos da Educação Infantil aproveitaram a oportunidade para expor seus desenhos. Segundo Elisete, foi um momento emocionante tanto para os alunos, que mostravam o que haviam produzido, como para a comunidade, que retomava suas memórias. “Depois das apresentações, o elo entre os pais e os professores foi restaurado e a presença das famílias na escola se tornou mais constante.” avalia a professora.

REESCREVER para lembrar. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.30, 2012. Classificados, p.4.

<sup>34</sup> Lembramos, para evitar mal entendidos, que neste volume estamos chamando o gênero textual que retoma uma narrativa de um texto-fonte de *reconto*. O termo *reescrita*, aqui, se refere ao processo de reescrever o próprio texto, depois de fazer a revisão e alterações consideradas necessárias.

É fundamental que, desde o início do processo de escolarização, os alunos aprendam a escrever com finalidades variadas e para leitores (interlocutores) diferentes. Sem esse ajuste a um interlocutor, um texto pode estar correto em termos ortográficos e gramaticais, com a forma composicional adequada, porém ser insuficiente para alcançar o seu propósito. Por isso é preciso escrever para muitos interlocutores: para o professor, os colegas da escola e de fora dela, pais e demais familiares, autoridades e outros parceiros que trabalham na escola, para que as crianças aprendam a ajustar seu texto ao interlocutor pretendido e ao objetivo definido previamente.

Na atividade relatada acima, a professora, além de adotar procedimentos similares aos apontados para a elaboração do reconto, cuidou do processo de *textualização*, isto é, a etapa da produção textual que envolve a escrita propriamente dita, o trabalho linguístico de pôr as ideias no papel. É o que ela fez quando instruiu os alunos a fazer os relatos de memórias em primeira pessoa (como se fosse o próprio autor do texto oral que estivesse escrevendo suas lembranças), e quando sugeriu modificações nos rascunhos e se dispôs a esclarecer dúvidas sobre o emprego de recursos linguísticos como “adjetivos, advérbios, conjunções, preposições e tempos verbais”.

### 5.2.3 QUANDO O PROFESSOR É QUEM ESCREVE

Poderíamos dizer que os alunos já aprendem a produzir textos quando leem ou escutam a leitura de bons modelos e apreendem, junto, as respectivas finalidades, a forma composicional e o estilo de linguagem do gênero. Assim, a leitura pode ajudar na apreensão de vários elementos de um texto e do gênero a que ele pertence. As crianças também aprendem a produzir textos quando o professor escreve por eles e provoca problemas cognitivos adequados, para serem resolvidos durante o processo de produção.

Para ilustrar essa afirmação, relatamos a seguir uma experiência de escrita coletiva de carta em que uma pesquisadora, no lugar da professora, escrevia o que os alunos sugeriam, problematizando e pedindo respostas.

O episódio ocorreu no contexto de uma pesquisa sobre a concepção de crianças ainda não alfabetizadas quanto a alguns gêneros escritos mais formais que os da esfera do cotidiano. Os alunos estavam na 1ª série, quando ainda vigorava o Ensino Fundamental de 8 anos. Tinham 7 ou 8 anos e não tinham passado pela então chamada pré-escola. Eram moradores de uma favela que ficava próxima à escola, da rede pública. Embora tivessem famílias em outras cidades, não havia troca de cartas entre eles.

O modelo mais próximo do gênero *carta* com o qual conviveram durante o primeiro ano escolar foram os avisos dirigidos aos pais, que a professora lia em voz alta depois de entregá-los às crianças. Esse procedimento era necessário porque havia pais e mães analfabetos ou semialfabetizados, caso em que os alunos precisavam ouvir e memorizar o aviso para transmiti-los aos pais.

Foi então com esse conhecimento de gêneros da “família” da carta (aviso, bilhete e outros), que, no final do segundo semestre, os alunos se dispuseram a escrever uma carta para o colega Henrique, que havia deixado a escola porque foi morar em outra cidade.

Como a pesquisadora estaria ocupada escrevendo no quadro e talvez houvesse necessidade de apagar um trecho escrito para dar lugar à continuação do texto, ficou combinado que os alunos iriam copiar o que ia sendo registrado. O gravador permaneceu ligado para captar os diálogos, sugestões e reflexões provocadas pela pesquisadora.

Como começar a carta? Eles não tinham ideia. A pesquisadora perguntou: quando vocês querem dizer alguma coisa a uma pessoa que está um pouco longe, como vocês fazem? A resposta foi: “a gente chama ela”. Assim eles aprenderam que a carta, assim como outros gêneros escritos da mesma família (aviso, bilhete, recado), têm início com o vocativo.

Novas dificuldades surgiram no momento de escrever o corpo da carta. O que temos a dizer ao Henrique? Por onde começamos? Algumas decisões foram tomadas coletivamente: falar sobre a saudade que todos sentiam dele, da amizade e perguntar como ele estava. Outra decisão: usar a primeira pessoa do plural, porque a carta era de toda a turma e não individual.

Um grande impasse foi convencer os alunos de que eles comporiam as frases, que não podiam simplesmente dizer “coloca aí que nós tamo com saudade dele”, “pergunta se ele tá bom”. As frases, tal qual seriam escritas, deveriam ser formuladas por eles, os remetentes, os autores do texto. Entre várias propostas negociadas com os alunos, chegou-se, por consenso, ao seguinte texto inicial:

*Henrique,*

*Estamos com muita saudade de você. Você era o melhor amigo que nós tínhamos.  
 Henrique, nós todos gostamos muito de você.*

*Como você está? Você está bem? Henrique, seu irmão Artur está bem? E seus pais também estão bons?*

Algumas intervenções no plano linguístico foram necessárias: a forma verbal *tínhamos*, no plural e não no singular; o plural do verbo *estar* e do adjetivo *bom*. Um aluno sugeriu “seus pais tá bom?”. Houve uma discussão sobre qual seria a forma adequada para essa frase numa carta escrita, até que um aluno respondeu: “pai e mãe são dois, então tem que ser *estão bons*”. A pesquisadora perguntava qual seria a linguagem adequada naquela situação de interlocução escrita, de maneira a acionar o conhecimento intuitivo dos alunos sobre a variação linguística. Nesse momento, nenhum termo gramatical foi usado, nem foi feita qualquer correção que deslegitimasse a fala cotidiana das crianças e de suas famílias. As perguntas foram orientadas para o saber linguístico das crianças sobre a necessidade de adequação da linguagem a cada situação e foi por essa via que a solução foi encontrada pelos próprios alunos.

A partir daí muitas ideias surgiram para a continuação do texto e elas foram registradas num canto do quadro para que não fossem esquecidas, perdidas. Antes de continuar, a parte já

escrita foi lida, para garantir uma retomada coerente. As sugestões eram: perguntar se o lugar onde Henrique estava morando era bom, se ele tinha novos amigos e se eles brincavam muito.

Novamente surgiram dificuldades na elaboração das frases, a principal delas quanto ao uso dos advérbios *lá* e *aí*, que exigiu uma explicação, sem nomenclatura gramatical, sobre a relação desses marcadores espaciais com as pessoas do discurso: *aqui* para a primeira pessoa, *aí* para a segunda pessoa e *lá* para a terceira pessoa. Afinal, foi registrada no quadro a segunda parte da carta:

*Onde você está morando agora você tem muitos colegas? Vocês brincam muito? De que vocês brincam?*

*Aí é grande? Você está gostando dessa cidade?*

Por sugestão de uma aluna, foi evitada a repetição *aí/daí* pela substituição de *daí* por *dessa cidade*.

Passamos então à terceira parte e, depois de pronta, uma aluna sugeriu insistentemente que perguntássemos ao Henrique em que escola ele estava estudando. A ideia foi registrada, apesar de ficar deslocada, mas nos comprometemos a pensar, no dia seguinte, quando terminaríamos o texto e faríamos a revisão final, qual seria o melhor lugar para encaixá-la:

*Henrique, responda a nossa carta. Você pode mandar uma resposta só, para o endereço da Escola, no nome da Professora S.*

*Queremos saber também em qual escola você está estudando.*

Antes de finalizar o texto da carta, foi feita uma leitura do que já havia sido escrito. O fechamento, com a despedida, ficou assim:

*Henrique, nós mandamos um abraço para você e te desejamos muitas alegrias, sorte e saúde.”*

Foi também discutido em que lugar deveria ficar a pergunta sobre a nova escola de Henrique. Nesse, como em outros momentos, ressaltamos que o processo de produção textual inclui planejar, escrever, desmanchar e refazer.

Na última releitura do texto, foram também ressaltados os elementos contextualizadores do gênero carta – data, local, vocativo e assinatura – necessários para identificar quem escreve, de onde, quando e a quem dirige a carta.

Concluídas a revisão e a reescrita, a versão final foi a seguinte:

*Belo Horizonte, 24 de novembro*

*Henrique,*

*Estamos com muita saudade de você. Você era o melhor amigo que nós tínhamos. Henrique, nós todos gostamos muito de você.*

*Como você está? Seu irmão Artur está bem? E seu país, também estão bons?*

*Onde você está morando agora você tem muitos colegas? Vocês brincam muito aí?  
De que vocês brincam?*

*Aí é grande? Você está gostando dessa cidade?*

*Queremos saber também em qual escola você está estudando.*

*Henrique, responda a nossa carta. Você pode mandar uma resposta só, para o endereço da Escola, no nome da Professora S.*

*Henrique, nós mandamos um abraço para você e te desejamos muitas alegrias, sorte e saúde.*

Os alunos deveriam fazer uma cópia manuscrita, mas nem todos se mostraram capazes de realizar essa atividade. Os que não conseguiram fazer sua própria cópia assinaram uma via manuscrita pela pesquisadora.

Todos que quiseram subscritaram um envelope com o novo endereço do Henrique e colaram um selo. A pesquisadora postou no correio e, alguns dias depois, a turma recebeu a resposta do colega de outra cidade. Para as crianças, foi uma experiência envolvente e de muitas aprendizagens – sobre o gênero carta, de aspectos gramaticais da norma padrão, de vivência do funcionamento social da escrita como meio de comunicação à distância.

Esse relato de experiência mostra como crianças que não escrevem podem produzir textos escritos com a ajuda do professor, que lhes oferece o que elas ainda não têm: a capacidade de registrar. A atividade de produção coletiva requer do professor não apenas a função de “escriba”, mas, sobretudo, a perspicácia de coordenar o processo de escrita, discutindo sugestões, indagando sobre outras possibilidades, pontuando a necessidade de alterações e correções e fazendo ver o que acontece quando se elabora um texto. Depois da definição dos parâmetros discursivos (escrever para quem, por que, usando que gênero e que suporte) e do planejamento inicial, é importante que os alunos percebam que durante a textualização se faz também replanejamento e revisão; que é preciso reler o escrito para saber como continuar e avaliar, depois que o texto fica pronto, sua adequação aos propósitos iniciais, inclusive no que se refere aos recursos linguísticos empregados. Assim, como dissemos no início desta seção, o professor estará provocando problemas cognitivos pertinentes, não apenas a um episódio, mas ao processo de produção textual, à competência de escrever textos adequados.

## **6. A REVISÃO, A AUTOAVALIAÇÃO, A REESCRITA: RETOMAR E MODIFICAR O PRÓPRIO TEXTO**

O título deste capítulo é *O processo de produção textual escrita: planejar, escrever, revisar e reescrever o próprio texto*. Até este ponto, tratamos de duas etapas fundamentais: *planejar* e *escrever*. Quando tratamos do planejamento, focalizamos a dimensão discursiva, que diz respeito às relações do texto com seu contexto de produção; a dimensão textual,

que envolve a seleção e a organização dos conteúdos; a forma composicional, isto é, a estruturação do texto. Quando tratamos da materialidade linguística do texto, resultante do processo de escrita propriamente dita, exploramos dimensões essenciais à *textualização*. Nosso intuito foi, sobretudo, trazer ao conhecimento do professor as questões implicadas no processo de produção e, ao mesmo tempo, mostrar como elas ocorrem em textos redigidos por crianças no período de alfabetização.

Nesta seção, mais do que mostrar como essas questões aparecem nos textos dos alunos, vamos sugerir alguns procedimentos para lidar com elas em sala de aula, visando ao aprendizado das crianças.

### 6.1 ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR E GRAUS DE AUTONOMIA DOS ALUNOS

O objetivo dessa fase do processo de escrita é ensinar os alunos a retomar o próprio texto com o intuito de avaliar sua adequação e modificá-lo no que for considerado necessário. Os critérios para essa autoavaliação, evidentemente, serão orientados pelos parâmetros que nortearam a criação do texto.

O primeiro conjunto de questões a se colocar, então, diz respeito às relações entre o texto e suas **condições de produção**: meu texto cumpre as funções e finalidades intencionadas?, leva em conta os conhecimentos, disposições e expectativas do meu leitor?, favorece sua compreensão do sentido pretendido?, está adequado ao veículo e ao trajeto de circulação previstos?, apresenta-se de acordo com o gênero textual apropriado para essas circunstâncias? Essas questões têm alcance sobre o texto como um todo e devem permanecer em mente, porque, assim como foram a base de orientação para a elaboração do texto, serão também a base para sua avaliação.

O segundo grupo de aspectos a ser examinado é a **organização textual** e suas relações: a) com a seleção, a ordenação e a articulação dos conteúdos – a construção da coerência; b) com o tipo de texto adequado ao gênero escolhido – narrativo, descritivo, injuntivo, expositivo, argumentativo. Cabem, nesse grupo, algumas perguntas<sup>35</sup> quanto à coerência: meu texto está claro para o leitor previsto?, traz as informações necessárias para que ele possa construir sua compreensão, ou deixa lacunas difíceis de preencher?, os tópicos estão bem delimitados e articulados entre si?, a paragrafação corresponde ao proposto como tópicos e subtópicos?. E também quanto ao tipo textual: meu texto se compõe das partes que estão presentes em modelos deste tipo?, por exemplo, minha narrativa inclui a apresentação dos personagens e sua localização no tempo e no espaço, o elemento desencadeador da trama, o enredo e o desfecho?, se não inclui, ou se inclui essas partes em outra ordem, o que justifica a alteração ou a proposta diferente?

---

<sup>35</sup> Essas questões não se prestam à avaliação de alguns gêneros literários, sobretudo de poemas, cuja qualidade se relaciona a outras dimensões – algumas delas exploradas no volume sobre *Literatura infantil na alfabetização*.

O terceiro conjunto a ser retomado na avaliação é aquele referente à **textualização**, à escrita propriamente dita, que traduz intenções e ideias em linguagem verbal. Nessa etapa é preciso atentar para os recursos de coesão – os de reiteração (pronomes, palavras equivalentes, palavras semanticamente relacionadas) e os de conexão (conjunções, advérbios e expressões de valor conjuntivo ou adverbial); é preciso verificar se a estrutura morfossintática das frases está adequada, se as regras da norma padrão, como a concordância, foram observadas, se as convenções da escrita – pontuação e ortografia – foram respeitadas

Cabe ressaltar aqui que tanto a organização semântica (a coerência) quanto a adequação linguística se subordinam ao projeto de dizer do autor, que é o aluno. Se a intenção é inovar, deve-se valorizar uma organização textual que não obedeça ao modelo usual; se o objetivo é caracterizar um personagem, ou apresentar-se como um narrador específico (um jovem, um avô, um trabalhador rural), deve-se incentivar o uso da variedade linguística que melhor corresponda a esses propósitos.

É muito importante frisar que a revisão e a reescrita só fazem sentido em função do destino final do texto. Se não houver um motivo para a reescrita, não é preciso reescrever. O motivo pode ser entregar ao professor para ser avaliado,<sup>36</sup> expor o texto num mural, compor um livro, entregar ao leitor pretendido. Esse motivo é o que justifica o trabalho de retomar o próprio texto e empenhar-se em revê-lo e refazê-lo.

A partir do conhecimento das questões levantadas, o professor poderá orientar melhor seus alunos na revisão e reescrita dos textos produzidos, levando em conta as possibilidades da turma e de cada um. Dependendo do grau de autonomia das crianças na leitura e na escrita, o professor pode optar pela condução da reescrita e revisão por meio de diferentes estratégias de discussão coletiva, em dupla ou em grupo, e de observações individuais. Pode também, é claro, adotar todos ou alguns desses procedimentos de maneira complementar.

## 6.2 REVISÃO E REESCRITA: DIFERENTES ESTRATÉGIAS

Reproduzimos a seguir o relato de um projeto desenvolvido pela professora Eliane Cardoso Silveira, em uma escola pública de São Paulo, publicado no Jornal *Letra A*.

A professora optou pela estratégia de revisão coletiva, com a participação dos alunos.

---

<sup>36</sup> A avaliação de um texto é um procedimento presente não apenas nas práticas escolares, mas também em outras práticas sociais. Nas conversas particulares e nas falas públicas, nos bilhetes e nos escritos formais, nossos textos são avaliados pelos ouvintes e leitores. Parentes, amigos, colegas, bancas julgadoras, avaliadores de concursos sempre interpretam nossos textos de maneira crítica, e concordam, discordam, fazem observações e comentários. Os mais cooperativos nos apresentam suas críticas e nos permitem discuti-las. Na escola, a avaliação do professor deve ser levada ao conhecimento do aluno e justificada, para que se torne oportunidade de aprendizado.

## Turma engajada

Alunos fazem votação e apresentam textos sobre aspectos da vida escolar

Na turma de 3º ano da Escola Municipal Augusto Boal, em Santo André (SP), os alunos foram instigados a levantar questões que consideravam importantes para melhorar a instituição. O que surgiu como projeto da Prefeitura pareceu à professora Eliane Cardoso Silveira uma boa oportunidade para aprimorar o desempenho dos estudantes a partir de um tema que já despertava o interesse deles: política.

Após cada um apontar os aspectos que precisavam de melhoria, iniciou-se um processo de deliberação e votação para decidir as demandas mais importantes que deveriam ser encaminhadas à direção e à Prefeitura. A discussão levou os alunos a refletirem sobre as escolhas feitas na fase de apontamento dos problemas. “Eles começaram a apontar o que era realmente importante para a comunidade e o que não era; o que era importante para todos e não para um só”, relata Eliane, que utilizou o resultado da votação para sugerir a confecção de gráficos da eleição na aula de matemática.

De todas as questões apontadas no início das atividades, três foram selecionadas para compor as cartas que seriam entregues à diretora da escola e ao prefeito da cidade. A professora dividiu a classe em três grupos, de modo que todos contivessem alunos recém-alfabéticos e outros mais aptos para a escrita de pequenos textos. Os últimos seriam os escribas, enquanto os primeiros fariam a leitura do

texto argumentativo para o resto da classe, garantindo que todos teriam de conhecer bem o conteúdo do que estava sendo escrito e se identificassem como autores.

Cada grupo responsável por um dos temas eleitos produziu seu próprio texto, que, na semana seguinte, foi transcrito na lousa e corrigido pela professora em conjunto com os demais colegas, revisando os conhecimentos das crianças sobre as características dos gêneros textuais, a organização das ideias e a pontuação.

A professora Eliane, que aprofundou seu conhecimento do conceito de sequência didática nas formações do PNAIC, ainda utilizou a temática nas aulas de Geografia. A classe mapeou o território da escola, identificando, por exemplo, as áreas com menos iluminação.

Ao final do projeto e depois de apresentada a carta ao prefeito, os alunos não só desenvolveram suas habilidades em redação, mas também, como coloca Eliane, adquiriram o hábito do questionamento em diversas situações cotidianas da escola. Isso, segundo a professora, acabou voltando para a sala de aula, no próprio ensino da língua: “Um exemplo foi quando passaram a perguntar por que a gente tinha que usar palavras diferentes quando falava com o colega e quando falava com a diretora.” Além disso, os alunos do 3º ano da EMEIEF Augusto Boal tiveram dois representantes, um menino e uma menina, no encontro com o prefeito, em vez de apenas um. As alunas argumentaram que as mulheres também tinham direito de representação.

Vale a pena chamar a atenção para alguns aspectos das atividades desenvolvidas. Em primeiro lugar, ressaltamos que a proposta apresentou aos alunos um motivo (reivindicar melhorias para a escola, no âmbito de um projeto de iniciativa da Prefeitura), um destinatário (o prefeito), um gênero (carta) – ou seja, a dimensão discursiva foi contemplada, com a definição das condições de produção do texto. O conhecimento do perfil do destinatário – uma autoridade pública – e da exigência do uso de linguagem formal para se dirigir a ele provocou a reflexão linguística das crianças com relação à linguagem que deve ser empregada na interação com a diretora da escola. Em segundo lugar, apontamos o trabalho com a dimensão semântica – a seleção dos tópicos que deveriam aparecer no texto –, por meio da votação dos alunos quanto às necessidades mais relevantes da escola a serem levadas ao conhecimento do prefeito.

Conforme relatado, na revisão, a professora trabalhou uma questão discursiva e formal (as características do gênero textual), uma questão ligada à coerência (a organização das ideias), e um aspecto linguístico (pontuação). Outros aspectos também poderiam ser focalizados na revisão, caso aparecessem como problemas nos textos dos alunos: entre outros, a ortografia, a estrutura das frases, a concordância nominal e verbal, os recursos de coesão – que colaboram na organização das ideias.

Nesse caso, interessa ainda enfatizar a composição e a dinâmica dos três grupos de trabalho, que possibilitaram a participação de todos, como também a estratégia de revisão dos textos produzidos pelos grupos – “transcritos na lousa e corrigidos pela professora em conjunto com os demais colegas”, sem causar constrangimento aos alunos.

A revisão e a reescrita são partes integrantes do processo de produção de textos que circulam na vida social extraescolar e devem fazer parte também da produção de textos na escola. Além de aprender a incorporar a revisão e a reescrita no seu processo de escrita, os alunos podem aprender, com motivação, aspectos importantes, como levar em conta as condições de produção, cuidar da coerência e da coesão do texto, e preocupar-se em alterar usos linguísticos não adequados à situação e convenções da escrita, como a ortografia e a pontuação. A revisão é um bom momento para discutir com os alunos, por exemplo, a necessidade de obediência a regras gramaticais da norma padrão.

A segunda experiência é da professora Sandra Valéria, de uma turma de 1º ano de uma escola estadual de Piracicaba, São Paulo.<sup>37</sup> O relato foi publicado no jornal *Letra A*, n. 34, de 2013.

---

<sup>37</sup> De acordo com o site da revista Nova Escola, a professora Sandra Valério Lúcio conquistou o Prêmio Educadora Nota 10 de 2006, com o projeto que denominou *Escrever de Verdade*, no qual os alunos leram, escreveram e revisaram seus próprios textos para publicá-los em um livro (<https://novaescola.org.br/conteudo/4991/blog-de-alfabetizacao-o-que-aprendi-com-os-projetos-de-alfabetizacao-do-premio-educador-nota-10>). No site da Fundação Victor Civita, um artigo de Mara Mansani acrescenta a informação de que o projeto teve como objetivo “aperfeiçoar a habilidade de produção de texto de seus alunos da 1ª série, antes mesmo deles saberem ler e escrever convencionalmente” (<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/fundacao-victor-civita-premia-dez-educadores>). Esse dado merece ser ressaltado, já que é corrente a crença de que crianças do primeiro ano não produzem ‘textos’ escritos.

## Espelho, espelho meu

Conto de fadas ajuda a formar alunos mais autocríticos e interessados por leitura e escrita

Era uma vez uma belíssima moça que, despertando inveja na rainha, foge para se salvar e é acolhida por sete anões... Essa era uma história conhecida por todos os alunos da professora Sandra Valéria Lúcio, que planejava desenvolver um projeto que motivasse os pequenos para as atividades de alfabetização em sala de aula. Foi assim que nasceu o Projeto Branca de Neve, uma atividade de reconto que melhorou o rendimento das crianças e aumentou o gosto pela leitura e escrita. A iniciativa rendeu à professora da Escola Estadual Professora Carolina Mendes Thame (Piracicaba/SP) o Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10.

Sandra começou o projeto com o levantamento de todas as versões do clássico Branca de Neve que as crianças pudessem conseguir. Elas trouxeram de casa diferentes livros, vídeos e até uma adaptação em áudio. Depois de tomar conhecimento do material, a turma escolheu uma versão para recontar. A professora dividiu as crianças em duplas para escrever os livros. “A estratégia foi unir alunos com hipóteses alfabéticas semelhantes, pois na turma havia desde crianças na fase pré-silábica até alunos na fase alfabética”, explica.

A correção dos livros escritos pelos alunos foi dividida em dois momentos. Em uma correção inicial, além de apontar questões de ortografia e pontuação (focando os erros mais recorrentes), Sandra pediu para que os próprios alunos identificassem problemas de sequência lógica ao escutar suas histórias. Assim, a turma ficou pronta para a reescrita. O elemento principal da correção da segunda versão dos textos foi um ditado preparado pela professora com as palavras em que as crianças apresentaram maior dificuldade: “eram as palavras que eles precisavam memorizar; eles constataram que nem sempre o som corresponde à escrita”, como na palavra princesa, em que a letra ‘s’ corresponde ao som [z]. A educadora buscou também intervir nas dificuldades individuais dos alunos, o que considera fundamental.

Textos prontos. Hora da última etapa da produção: ilustrar. As crianças desenharam e coloriram as páginas, que foram enviadas para encadernação. “A turma ficou toda eufórica com a notícia de que os livros seriam lançados em um evento da escola. E com direito a tarde de autógrafos!”, conta a professora. De acordo com Sandra, a experiência de reconto fez com que os alunos se interessassem muito mais pelas atividades de leitura e escrita, além de desenvolver nas crianças habilidades de autocrítica, já que os textos foram lidos e discutidos coletivamente.

ESPELHO, espelho meu. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.34, 2013. Classificados, p.4.

É importante enfatizar as estratégias da professora para orientar a produção, a revisão e a reescrita dos recontos da versão escolhida da história de Branca de Neve. A produção foi proposta em duplas formadas por alunos com hipóteses alfabéticas semelhantes. Para a revisão, Sandra Valéria se valeu de diferentes procedimentos, cuidando das dificuldades

individuais de cada criança e também recorrendo à revisão coletiva. Trabalhou coletivamente, em primeiro lugar, os erros de ortografia e pontuação mais recorrentes; em seguida, leu e discutiu com alunos, também diante de toda a turma, a coerência de cada relato, para que as crianças identificassem e corrigissem os problemas. Depois dessas etapas, as duplas produziram a segunda versão de seu texto, cujos problemas de ortografia foram abordados por meio de um ditado que explorou os casos de regras que precisam ser memorizadas.

Com o desenvolvimento de todos esses passos, os textos ficaram prontos para cumprir o objetivo pelo qual foram revisados e reescritos: compor um livro que seria lançado num evento promovido pela escola.



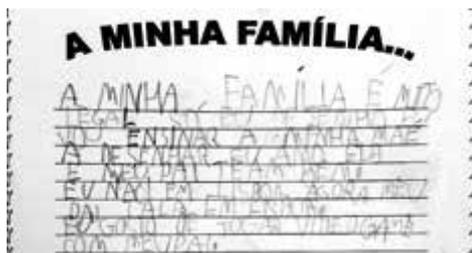
## PARA REFLETIR

1. “Minha Família” foi o tema dos relatos pessoais produzidos pelas crianças das turmas de 2º ano de uma escola pública de Belo Horizonte, em 2017. O objetivo era homenagear os familiares num evento promovido pela escola.

1.1. Que problemas você identifica no texto a seguir, do menino Ítalo?

1.2. Como você orientaria o processo de revisão e reescrita desse texto?

FIGURA 64



FONTE: Texto de Ítalo, 7 anos. Acervo das autoras

A MINHA FAMÍLIA É MUITO  
 LEGAL SÓ EU DESENHO EU  
 VOU ENSINAR A MINHA MÃE  
 A DESENHAR EU AMO ELA  
 E MEU PAI TEAM BEM.  
 EU NACI EM LISBOA AGORA MEU  
 PAI TALA EM LISBOA  
 EU GOSTO JOGAR VIDEO GAME  
 COM MEU PAI .

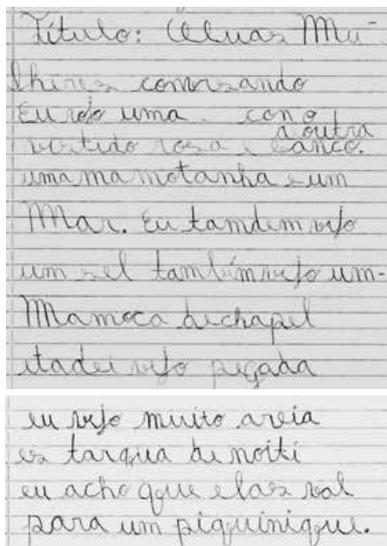
2. Vimos, na seção 4, no tópico sobre pontuação, um texto escrito pelo aluno Antônio com base na exploração de uma tela do pintor Peter Kroyer. Depois de exibir e discutir essa obra com a turma, professora apresentou outro quadro do mesmo autor; pediu que as crianças lhe dessem um título e descrevessem sua interpretação da cena que ele representa. O texto reproduzido a seguir foi escrito pela menina Tayná, colega de Antônio, nas mesmas condições de produção.

2.1. Que aspectos desse texto você considera que precisam ser revistos?

2.2. Que estratégia você usaria para a revisão do texto de Tayná? Como você encaminharia a reescrita? Que objetivo você proporia para justificar a revisão?

2.3. Observe a iniciativa de autorrevisão da menina com relação ao par de pronomes *uma* e *outra*.

FIGURAS 65 E 66



FONTE: Texto de Tainá, 7 anos. Acervo das autoras

Duas mulheres conversando  
Eu vejo uma com o vestido rosa e a outra banco, umamamotanha e um mar Eu tanden vejo um sel Também vejo um mamoca dechapel e tadei vejo pegada eu vejo muita areia e tarqua de noiti eu acho que eles val para um piquinique,

### 6.3 PROFESSOR LEITOR, ALUNO AUTOR

Nesta seção vamos fazer uma leitura comentada de alguns recortes da entrevista que Sírio Possenti, professor do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, concedeu ao *Jornal Letra A* em 2011.

Entrevista: Sírio Possenti

#### “Não existe escrita sem reescrita”

[...]

#### Qual o papel do professor no trabalho de construção de textos pelos alunos?

Acho que o professor tem dois papéis. Um é o de ser um leitor efetivo do texto do aluno, o que significa lê-lo como uma produção, e não como uma prova de gramática. Outro é o de verificar se o aluno conseguiu ser claro, coerente e se tratou do tema que foi proposto. Nesse último caso, o professor é uma espécie de revisor do texto do aluno.

#### E o que pode ser feito pelos professores para que esse trabalho de revisão seja mais bem sucedido?

Como o aluno está na posição de aprendiz, o professor já pode esperar que seu texto apresente problemas. Quando houver algo para ser modificado, ele pode dizer “que tal você mudar aqui e escolher outra palavra?” ou “repare bem nesta frase: quem sabe você não consegue dizer isso de outra maneira?”. O ideal é oferecer alternativas ao aluno e deixar que ele mesmo escolha a melhor. É claro que isso depende da fase em que o aluno está. Em fases mais avançadas, mesmo quando o texto não apresenta problemas, o professor sempre pode sugerir alternativas. Por exemplo: se o aluno caracterizou um personagem sempre como “atleta”, o professor

pode sugerir que ele use também os sinônimos “esportista” e “jogador”. Mas é muito importante que a última palavra sobre o texto seja do aluno.

**Os alunos sempre se queixam de ter pouco tempo para produzir os textos. Considerando a limitação dos tempos escolares, organizados para atender a diferentes atividades, o que pode ser feito para melhorar as condições de produção dos textos?**

Acho que a escola precisa entender que os melhores alunos não são, necessariamente, os que fazem os melhores textos no menor tempo, ou obedecendo ao prazo. No mundo real, o melhor escritor nem sempre é o que cumpre o prazo. Uma coisa que a escola poderia fazer é mudar a concepção de redação, entender que ela não precisa ser feita naquela hora e pronto, e introduzir a escrita mais livremente no cotidiano dos alunos. Por exemplo: se o aluno começa a escrever seu texto hoje, ele pode fazer, primeiro, um rascunho, levar para casa, terminar lá, trazer no dia seguinte para o professor corrigir e, num outro dia, refazer o texto.

**É importante pedir ao aluno para reescrever seu texto?**

A reelaboração é um processo crucial. Não existe escrita sem reescrita. Falar em escrita e reescrita é uma divisão até boba, porque a escrita supõe que quem escreve reescreve várias vezes. Geralmente, o autor entrega seu texto, depois de pronto, a um editor ou revisor, que o devolve cheio de anotações. O escritor, então, modifica o texto de acordo com

as sugestões do editor que, muitas vezes, ainda sugere mais mudanças. Há autores que fazem nove, dez cópias de seus textos. Muitos deles repassam o serviço para digitadores. Na história da literatura, há muitos registros de noivas e esposas que foram copistas dos maridos, como a esposa de Dostoievski, e provavelmente a Zélia Gattai, que copiou os romances do Jorge Amado.

**O aluno é capaz de, sozinho, identificar os problemas de seu próprio texto, por meio de uma releitura?**

Não posso afirmar se todos os alunos seriam capazes de detectar seus próprios erros. Seria preciso fazer uma pesquisa para responder a essa questão. Mas acredito que, na maioria dos casos, se o aluno relê seu texto, consegue perceber muita coisa que escapou no momento da escrita: erros de grafia, palavras repetidas, coisas que ficaram incompletas. E, se a releitura ocorrer no dia seguinte, talvez ele consiga corrigir ainda mais problemas.

[...]

**Como o ensino da gramática deve ser contemplado na produção de texto?**

Acho que é preciso ensinar a resolver os problemas de ordem gramatical a partir daquilo que aparece no texto escrito como problema. Digamos, por exemplo, que o verbo estava muito longe do início da frase e que, por isso, o aluno acabou fazendo a concordância com uma palavra que estava mais próxima. Na frase “a angústia da humanidade, dada a enorme quantidade de guerras, fazem com que...” o verbo “fazem” está concordando com “guerras”,

quando deveria estar concordando com “angústia”. Como o aluno descobre o erro? Colocando o sujeito perto do verbo “a guerra faz com que...” para perceber como a estrutura fica mais clara e correta. É o método das frases invertidas. Os problemas de grafia também devem ser corrigidos. É preciso mostrar ao aluno que o correto é “palhaço” e não “paião”, ou “os meninos” e não “us minino”. Já quando o problema não é gramatical, mas apenas de repetição de palavras, por exemplo, deve-se apenas sugerir outros termos substitutos.

**Existe uma estratégia de reescrita coletiva na qual trechos de textos selecionados são copiados no quadro para que toda a turma possa dar opinião. Embora esse método favoreça a discussão dos erros, também pode expor a criança. Como conduzir bem atividades desse tipo sem criar constrangimentos?**

Nunca experimentei esse trabalho com crianças, apenas com adultos. Mas todas as minhas experiências foram proveitosas. Quando coloco as frases no quadro pela primeira vez, os alunos ficam meio desconfiados, não sabem o que vai acontecer. Mas quando percebem que se trata de uma questão interessante, não se sentem humilhados. Todo mundo acaba querendo ver seus textos no quadro, por mais que eles tenham problemas. E as narrativas que ouço de professores que também desenvolveram esse trabalho são sempre positivas. A maioria dos alunos não se sente exposto, até porque o professor não trata o erro como um defeito pessoal, mas como um problema natural da fase do aprendizado.

[...]

NÃO existe escrita sem reescrita. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.26, 2011. Entrevista, p. 12-14.

Uma das questões mais importantes, entre as considerações feitas por Sírio Possenti, é que o aluno está na posição de aprendiz e que, portanto, o professor deve prever que seu texto apresente problemas. O próprio fato de o aluno ser um aprendiz é que dá sentido à revisão e à reescrita de seu texto, porque esses dois procedimentos são situações de aprendizado. Proporcionar à criança a oportunidade de voltar-se para seu texto e compreender em que ele está inadequado e o que precisa ser alterado, orientando-a nesse processo, é uma ação pedagógica bem mais proveitosa do que meramente obrigá-la a “passar a limpo” e avaliá-la para dar uma nota. É dar a ela a chance de perceber suas dificuldades e aprender como superá-las.

Para Sírio Possenti, “a reelaboração é um processo crucial. Não existe escrita sem reescrita”. Adultos que escrevem por exigência da profissão – jornalistas, autores de obras literárias, professores universitários – contam com o apoio de um editor ou revisor, que não só aponta e corrige erros gramaticais e ortográficos, como também faz observações quanto à adequação do texto ao leitor, ao estilo do gênero, aos efeitos de sentido desejados. Se é assim com adultos proficientes na escrita, por que impor situações mais difíceis – e artificiais – a crianças que estão no processo inicial de alfabetização e letramento?

Daí o título desta seção, que faz referência a uma publicação do Ceale: Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor. Segundo Sírio Possenti, o professor tem o papel de leitor efetivo do texto do aluno, o que significa lê-lo como uma produção escrita, e não como uma prova de gramática. E tem também o papel de revisor, verificando se o aluno conseguiu construir um texto adequado à situação proposta. Como revisor, a função é fazer sugestões de mudança, tendo em mente que “a última palavra sobre o texto deve ser do aluno”.

Diante da pergunta do entrevistador sobre a capacidade do aluno de identificar, sozinho, os problemas de seu próprio texto, por meio de uma releitura, Possenti declara supor que, em geral, quando o aluno relê seu texto, consegue perceber muita coisa que escapou no momento da escrita: erros de grafia, palavras repetidas, coisas que ficaram incompletas. E diz acreditar que, se a releitura ocorrer no dia seguinte, talvez o aluno consiga corrigir ainda mais problemas. Como vimos no relato da professora Sandra Valério, os alunos de 1º ano foram capazes de identificar problemas de sequência lógica ao escutar seus próprios recontos da versão escolhida de Branca de Neve. Alunos de 1º, 2º e 3º ano costumam identificar erros de ortografia em palavras conhecidas. No entanto, a orientação do professor, apontando os trechos problemáticos e perguntando ao aluno-autor como alterá-los, será sempre uma prática produtiva, sobretudo para aqueles que ainda não conquistaram a autonomia na escrita.

Quando se compreende que a produção de textos escritos é um processo composto de planejamento, textualização, revisão e reescrita, os procedimentos didáticos deverão ser adequados para proporcionar aos alunos a atenção deliberada a cada uma das etapas. Com essa concepção, Sírio Possenti ressalta a necessidade de se dar mais tempo aos aprendizes, para que eles possam se dedicar mais detidamente aos diferentes momentos desse processo: “se o aluno começa a escrever seu texto hoje, ele pode fazer, primeiro, um rascunho, levar para casa, terminar lá, trazer no dia seguinte para o professor corrigir e, num outro dia, refazer o texto”.

Quanto à estratégia de reescrita coletiva, na qual trechos de textos selecionados são copiados no quadro para que toda a turma possa dar opinião, Possenti, por sua experiência exitosa com alunos universitários, supõe que essa estratégia possa ser realizada com crianças sem criar constrangimentos. Segundo ele, quando percebem que se trata de uma discussão proveitosa, os alunos não se sentem humilhados. Há muitos professores alfabetizadores que já desenvolvem essa estratégia e o importante é a conduta que eles empregam, explicitando para os alunos que esta é uma estratégia para aprender a produzir textos que é proveitosa para todos e que, em outro momento, o texto escolhido será de outra criança.

É importante ressaltar, ainda, o que o professor entrevistado pensa sobre a discussão dos erros gramaticais e ortográficos na reescrita coletiva. Para ele, deve-se ensinar aos alunos os problemas que aparecem no texto que está sendo discutido. Nas produções escritas que analisamos neste capítulo, de crianças do 1º ao 3º ano, vimos que os problemas de concordância verbal são muito recorrentes. Esse é um erro contra as regras da norma padrão socialmente muito estigmatizado. Junto com os erros de ortografia, as falhas na concordância são apontadas como sinal de ignorância e despreparo. Por isso é importante tratá-los normativamente na sala de aula.

Podemos dizer, então, que, quando vê seu texto inserido num circuito comunicativo efetivo, com leitor e objetivo definidos, quando recebe comentários e sugestões –mas tem a prerrogativa da palavra final– o aluno tende a desenvolver gosto pela escrita e, assim, conquistar mais rapidamente sua autonomia e sua capacidade de assumir-se como autor.

### **CONCLUINDO**

Neste capítulo, abordamos uma questão fundamental para o trabalho com o texto escrito na sala de aula: o processo de produção. Quando se compreende a escrita de textos como um processo, toda a prática escolar se modifica, para se organizar em torno dessa concepção. É preciso planejar a escrita, escrever e reescrever.

Com o foco nos primeiros anos destinados à alfabetização, em que se inicia e se consolida esse processo, propusemos que a primeira etapa didática se desdobre em planejamento discursivo e planejamento textual. No âmbito discursivo, tratamos das relações entre o texto e suas condições de produção, que incluem os objetivos do autor e sua expectativa quanto ao perfil do leitor. No plano textual, nossa proposta abrangeu um aspecto formal – a adequação ao tipo textual que modeliza o uso do gênero em pauta – e um aspecto semântico, que diz respeito à seleção, organização e articulação dos tópicos e subtópicos do texto, de modo a compor um todo coerente.

Na abordagem do momento da escrita propriamente dita, que é transformar o planejamento em texto, focalizamos a coesão, a morfossintaxe, a pontuação e a ortografia. Voltamos a frisar que o cuidado na escolha desses elementos linguísticos se justifica pela dimensão discursiva do texto. Que recursos coesivos e que estruturas frasais são mais adequados ao gênero textual e à situação comunicativa? Como lidar com a pontuação – de maneira mais expressiva ou mais convencional? A correção ortográfica é esperada nos textos de circulação pública, exceto quando tem a reconhecida finalidade de caracterizar a peculiaridade da fala do narrador ou de determinados personagens. Os erros podem ser avaliados pelos leitores como indicadores de baixo aprendizado.

Finalmente, o processo de revisão, avaliação e reescrita é fundamental, porque é nessa etapa que o aluno e o professor vão se certificar de que o texto produzido está mesmo de acordo com os objetivos definidos, o leitor previsto, a situação comunicativa e o gênero escolhido. É o acerto final entre o produto texto e suas condições de produção.

Acreditamos que essa proposta de organização do trabalho pedagógico com a escrita de textos desde o período de alfabetização pode de fato contribuir para uma prática docente mais produtiva e um aprendizado mais efetivo.

## CONCLUSÃO

Fechando este volume, retomamos a trajetória feita. Passamos por conceitos básicos, como os de texto, textualização, condições de produção, gêneros textuais, e investimos na concepção de produção escrita como processo, ressaltando a necessidade de planejar, escrever (textualizar), revisar e reescrever. Todo esse caminho se fez com a análise de textos produzidos dentro e fora da escola, com destaque para a produção de crianças em processo de alfabetização.

Acreditamos que a prática pedagógica deliberada e assentada em escolhas livres do professor se sustenta numa boa fundamentação teórica, que possibilite entender o que se faz, por que se faz, que objetivos se pode alcançar com essa prática e qual a melhor maneira de implementá-la.

Buscamos uma linguagem acessível, articulamos a teoria com exemplos, formulamos sugestões e propusemos reflexões. Esperamos que a resposta a nossa iniciativa de diálogo sejam relatos e discussões sobre os resultados da aplicação de nossa proposta na sala de aula, articulada com experiências e projetos de sucesso dos alfabetizadores.



# REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 9-69.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. Para o Estudo das Unidades Discursivas no Português Falado. In: \_\_\_\_ (org.). *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1989, p. 249-280.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino. (org.). *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*. Campinas, SP: FAPESP, 1990.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A Língua Falada no Ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1998.

COSTA VAL, M. G. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação do discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG 1996.

COSTA VAL, Maria da Graça e GUIMARÃES, Vanessa Cardoso. Construindo o discurso escrito: histórias e cartas “entre a oralidade e a escrita”. *Revista de Estudos da Linguagem*. vol. 9, n. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, jan./jun. 2000. p. 31-70.

COSTA VAL, M. Graça & BARROS, L. Fernanda. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: COSTA VAL, M.G. & ROCHA, Gladys (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003. p. 135-167.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: \_\_\_\_ . *Linguagem & diálogos: as ideias do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 45-47.

FIAD, Raquel Salek. *Escrever é reescrever*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006 (Coleção Alfabetização e Letramento)

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.) *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* *Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.* Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG. 2018.

GOES, Maria Cecília e SMOLKA, Ana Luiza. A criança e a linguagem escrita; considerações sobre a produção de textos. IN: ALENCAR, Eunice Soriano (org.) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.* São Paulo. Cortez, 1992

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora. (org.). *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 200 p. 19-36.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos chave.* São Paulo: Contexto, 2017. p. 167-176.

SMOLKA, Ana Luíza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.* 2 ed., São Paulo, Cortez/Campinas Editora da UNICAMP, 1989.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever.* Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo, SP: Hucitec, 1981 [1929].

## MATÉRIAS DO JORNAL LETRA A

A ESFERA azul. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.39, 2014. Classificados, p.5

COESÃO e coerência . *Jornal Letra A*, Belo Horizonte,n.15, 2008. O tema é..., p.5.

DA COZINHA, de casa, da rua... *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.32, 2012, Classificados, p.4.

ESCREVER para se aproximar do outro. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.10, 2007. Em destaque, p.6-9.

ESPELHO, espelho meu. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.34, 2013. Classificados, p.4.

GÊNEROS e tipos textuais. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.9, 2007. Dicionário da alfabetização, p.3

NÃO existe escrita sem reescrita. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 26, 2011. Entrevista: Sírio Possenti. p. 12-14.

O QUE fazer depois que as crianças aprendem a escrever? *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.7, 2006. Troca de ideias, p. 3.

PARAGRAFAÇÃO. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.41, 2016.0 Tema é... , p. 6.

PARA onde as cartas levam... *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.30, 2012. Classificados, p.4

PONTUAÇÃO. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 11, 2007. O tema é. p.13

PRIMEIRAS linhas. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.29, 2012.0 tema é..., p. 6.

REESCREVER para lembrar. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.30, 2012. Classificados. p.4.

REESCRITA de clássico: O Chapeuzinho da turma. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 32, 2012. Classificados. p. 4.

RÓTULOS e embalagens. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.13,2008.Aula Extra,p. 5.

TROCA de correspondência. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.13, 2008. Classificados, p. 4.

TURMA engajada. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.37, 2014. Classificados, p. 4.

UMA mensagem e uma imagem. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.38, 2014. Classificados. p.5.

UM universo de gêneros textuais. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.21, 2010. Em Destaque, p.8-11.

UFMG  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MINAS GERAIS

FaE  
Faculdade de Educação da UFMG

Ceale\*  
Centro de alfabetização, leitura e escrita

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO  
NA IDADE CERTA (PNAIC)

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

GOVERNO  
FEDERAL