

Fonte: Revista Projeto Ano III - Nº 04 . Editora Projeto: Porto Alegre, jan/jun 2000.

LER E ESCREVER POR PROJETOS

Mirta Castedo e Claudia Molinari

Os projetos têm uma história. Alguns mais antigos provêm da família da Pedagogia e da Didática, outros desenvolvem-se a partir das Ciências da Linguagem, transformam-se e transformam... Ao fazê-lo, desprendem-se dos fios da História e a questionam, perguntam, discutem-na, obrigam-na a se resignificar.

Hoje, em muitas escolas, podemos encontrar crianças - desde muito pequenas - que investigam o mundo que as cerca: lêem ou escutam o que lhes é lido a respeito de suas indagações, anotam, registram suas observações à luz do já estudado e expõem os resultados de seu trabalho.

Alunos de todas as idades, que produzem cartazes para diversas campanhas, buscam as expressões mais adequadas para convencer seus destinatários, decidem as imagens e as cores mais atraentes, escolhem um determinado lugar onde acham que deve ser exposto o seu trabalho para que cause o impacto desejado.

Crianças que editam todo tipo de publicações periódicas, selecionam informações, elaboram as suas próprias, interpretam-nas e discutem, colhem e se aprofundam sobre diversas opiniões. Crianças que recomendam suas leituras a outras crianças ou aos adultos, expressam seus gostos e preferências, selecionam o que e como dizer para ganhar um leitor a mais, e avaliam o que ler, atendendo às recomendações dos outros.

A nós interessa tocar nos pontos em que não há total acordo ou consenso, recuperando a história recente dos projetos de leitura e escrita. Propomo-nos a defini-los sob a perspectiva de uma didática específica de conteúdos escolares. Nessa definição, tentaremos recuperar sinais de sua história que auxiliem na compreensão das múltiplas versões que existem, hoje, nas salas de aula. Procuraremos expor uma preocupação relativa ao lugar e ao sentido dos conteúdos dos projetos, lugar onde também se localizam diversas concepções.

POR QUE SE OCUPAR DE PROJETOS NA DIDÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA

Entendemos por projeto uma forma - dentre outras - de organização de situações didáticas. Na aula, o docente organiza as situações com o propósito explícito e intencional de comunicar conteúdos aos alunos.

Como se sustenta na investigação etnográfica, as formas comunicam conteúdos: ao se variar as formas de apresentação do conteúdo - através da situação - o próprio conteúdo muda. Tal afirmação autoriza sustentar que se pode assinalar a importância de se comunicar certos conhecimentos "novos" às crianças, porém, se, para isso empregam-se matrizes anteriores de comunicação, é possível que o saber não resulte em algo novo: pode-se aprender "uma maneira de se resolver a tarefa", porém não necessariamente o sentido do novo conteúdo. É possível que o conhecimento comunicado se transforme em outro, mas não exatamente naquele que se teve a intenção de comunicar. Além disso, se as formas de comunicação são as que asseguram, ou deveriam assegurar, a comunicação do conhecimento, são, ao mesmo tempo, as responsáveis pela não-comunicação, total ou parcial. Referimo-nos às situações nas quais todas ou algumas crianças não conseguem reconstruir o saber que se pretende comunicar. Tratar-se-ia de um problema de comunicação, isto é, um problema didático por definição, e não, como é comum se conceber, um problema de aprendizagem dos alunos.

ALGUMAS ANOTAÇÕES SOBRE OS TEXTOS E OS PROJETOS NA ESCOLA

Diante disso, parece interessante sustentar que - como assinala Delia Lerner - o objeto de ensino não é o texto em si mesmo, mas a prática cultural que com ele se desenvolve. Não considerar tal problema, leva ao entendimento de que um

projeto é qualquer série de exercícios ou de tarefas propostas a partir de um texto. Se, além disso, os exercícios podem ser resolvidos pelos alunos com o conhecimento que já possuem ou com o que o docente acaba de explicar, sem poder outorgar-lhes outro sentido do que “fazer a tarefa”, estamos diante de uma das propostas didáticas mais comuns.

Vejamos um exemplo de uma série de exercícios em torno de um texto. Transcrevemos uma proposta de atividades editada na década de 70.

Nome do aluno:

5ª série: - Seção: Data:

Tarefa nº 12:

Juan Sebastián Tallón já é um poeta conhecido para ti (ver tarefa nº 4). Dele, hoje, lerás:

CANCIÓN DE LAS PREGUNTAS (Fragmento)

¿ Por qué no puedo acordarme
del instante en que me duermo?
¿ Por qué nadie puede estar
sin pensar nada un momento?

¿ Por qué si no sé qué dice
la música la comprendo?
¿ Qué vio crecer una planeta?
¿ A qué altura empieza el cielo?

¿ De qué color es la luna?
¿ Por qué no hay ángeles negros?
¿ Por qué no puedo correr
cuando me corren los sueños?

¿ Y podrá decir, quién pueda
contestar a todo esto,
por qué en los días de lluvia
me siento un poco más bueno,
y lo que piensan las vacas
que rumian en el silencio
del atardecer, echadas
y tristes, mirando lejos?

Canção das Perguntas (Fragmento)

Por que não posso acordar
no instante em que durmo?
Por que ninguém pode estar
um momento sem nada pensar?

Por que, se não sei o que diz
a música, compreendo-a?
Quem viu uma planta crescer?
A que altura começa o céu?

De que cor é a lua?
Por que não há anjos negros?
Por que não posso correr
quando correm os sonhos?

E poderá dizer, quem possa
responder a tudo isto,
por que nos dias de chuva

me sinto um pouco melhor,¹
e o que pensam as vacas
que ruminam no silêncio
do entardecer, largadas
e tristes, olhando longe?

Ponto a) Analisa e responde:

- O que diz, em relação à música?
- E sobre as plantas e o céu?
- Em que estrofe fala dos anjos e o que é perguntado?
- Acreditas que as vacas pensam? Em quê?

Ponto b) Completa as seguintes expressões com adjetivos adequados:

- O céu era visto e a lua estava
- As vacas mostraram uns olhos e
- Esta poesia me pareceu

Ponto c) Relê a terceira estrofe. Qual verso expressa uma imagem de movimento?

Ponto d) Observa os termos em destaque e escreve um sinônimo:

- A vaca se “echa” no pasto.
.....²
- A torta está “hecha”.
.....

As palavras como “echa” e “hecha”, de escrita parecida e diferente significado são:

Nessa série de exercícios, diferente de outras propostas didáticas anteriores, existe um texto. Porém, sua função em aula está muito distante de seus usos sociais. Serve, simplesmente, para exemplificar conteúdos fixados pelo esboço curricular desde as ciências de referência (nesse caso, adjetivos, imagens, sinônimos, conceitos ortográficos). Esses conteúdos certamente foram ensinados “fora do texto”, em aulas anteriores. O texto aparece como um “contexto” no qual localizar os conteúdos, mais exatamente uma “desculpa” a partir da qual exercitá-los. Nesses casos, para a seqüência didática de apresentação dos conteúdos, simplesmente se fracionam aqueles que a gramática ou a norma fixam e se apresentam tantos exercícios e repetições quantos se considerem necessários para fixar o fragmento do conhecimento.

Hoje, podemos reconhecer, nesse tipo de proposta, as intenções que as guiaram: dotar a gramática e a norma de algum “pseudocontexto” de aplicação, encontrar um lugar onde “funcionem”, por exemplo, as definições de adjetivos ou sinônimos. Porém, também reconhecemos seus limites: a artificialidade das tarefas propostas, que deformam os usos culturais dos gêneros empregados, o absoluto divórcio entre os conceitos analisados e as restrições que definem os gêneros. O texto, de qualquer tipo, serve para exemplificar e exercitar os conteúdos que o currículo fixa.

Sobretudo, reconhecemos, aqui, uma forma de comunicação do conteúdo que, apesar da aparente intenção de contextualização do conhecimento, não mudou até a atualidade. Parte-se do conhecimento legitimado pelo docente, define-se o mesmo, dão-se exemplos, realizam-se exercícios de aplicação – nesse caso, não em frases soltas, mas num texto. Trata-se da aplicação de um conhecimento elaborado por outrem. Isso nada tem a ver com a resolução de um problema que permita aos alunos coordenar, ressignificar ou reconstruir conhecimentos anteriores, construir novos conhecimentos e desenvolver suas estratégias. Para consegui-lo, seria necessário que os alunos se defrontassem com uma situação, em que não possuíssem todos os conhecimentos nem todas as estratégias para poderem resolver, integralmente, todos os problemas.

À primeira vista, pareceria que essa forma de comunicação de conteúdos – uma série de exercícios em torno de um texto – está superada. Entretanto, cremos

¹ Aqui, o sentido dado pelo poeta de “más bueno” é o de ser um ser humano melhor do que o sujeito já era, no sentido filosófico. Foi traduzido como “melhor”, pelo simples motivo de não ser possível usar a expressão “mais bom”.

² Neste caso, mantivemos as palavras no espanhol, porque em português, neste contexto, elas não teriam as características pelas quais foram destacadas pela professora que planejou a tarefa: têm sonoridade idêntica e semelhança na forma de escrever, porém significados completamente diferentes.

que – com algumas variações – ainda hoje continua vigindo. Não é casual, é a forma como estamos habituados a comunicar esse conhecimento. Pode acontecer de se ampliar os textos apresentados (não somente adaptações de histórias, relatos históricos e poesias, como também notícias, notas de divulgação ou historietas...). Imaginemos não só sujeitos, adjetivos e sinônimos, mas também paratextos, estratégias argumentativas ou estratégias de leitura... Isto é, essa velha forma de apresentação de conteúdos poderia trazer novos conteúdos. Se assim fosse, não estaríamos superando muitos dos velhos e recorrentes dilemas do ensino na área: saber ler e escrever não é buscar exemplos de definições alheias – agora, nos textos – e repetir definições de outros sem coordenar com os conhecimentos que os alunos já tenham construído e a partir dos quais possam dar sentido ao novo; saber ler e escrever não é dar nomes às funções e partes constitutivas das palavras, dos enunciados e, agora, dos textos, ou reconhecer, explicitamente, as estratégias usadas para lê-los e escrevê-los, mas poder dispor de tais conhecimentos para utilizar consciente, adequada e criativamente a escrita nas múltiplas circunstâncias em que a mesma se apresenta.

Ter trabalhado na escola com esse tipo de organização das situações didáticas, permitiu-nos superar alguns problemas que acabamos de expor. Atualmente, em muitas propostas, podemos encontrar as seguintes características:

1. O texto deixa de servir para exemplificar qualquer conteúdo e passa a apresentar, sobretudo, aqueles que o definem. Por exemplo, a relação imagem-texto na propaganda, as argumentações na nota editorial, a pontuação do diálogo direto no teatro ou em algumas histórias.
2. Tais conteúdos deixam de ser apresentados antes da interpretação ou do produção de texto; são elaborados durante as próprias situações de interpretação e produção. Se necessário, mais tarde são sistematizados.

As seqüências de situações deixam de ser escolhidas em função de aplicar conhecimentos da língua, para seguir certa organização mais próxima às práticas que se desenvolvem na escrita. Entra-se em acordo com as crianças sobre quais vão ser os parâmetros da situação de comunicação, fato que, por um lado, resguarda a natureza da leitura e da escrita e, por outro, permite orientar as decisões que se tomam em aula, tanto para as crianças como para o docente. São aceitas e se promovem várias versões rascunhadas de um mesmo texto e/ou várias interpretações de um mesmo escrito – tal qual acontece fora da aula – e se propicia que tais aproximações se vão ajustando e adequando, progressivamente. Confrontações com escritos sociais e com trabalhos dos colegas de aula são favorecidas, com a intenção de que tais situações gerem tomadas de consciência que levem às aproximações mencionadas. De fato, assim acontece fora da escola, quando os escritores dão seus rascunhos para serem lidos e quando os leitores compartilham seus comentários e suas opiniões com outras pessoas.

Essas propostas permitem superar alguns problemas antes enunciados. Em primeiro lugar, fazer na escola algo mais parecido com aquilo que usualmente se faz fora da escola. Além disso, trabalha-se a partir do que a criança já sabe, porque ela tem a oportunidade de pôr em jogo aquilo que conhece nas produções e interpretações iniciais. Contextualiza-se o conhecimento nas práticas da leitura e da escrita.

Entretanto, mesmo que ninguém discuta o valor de tais situações, ainda restam problemas didáticos por resolver. Por exemplo, nas aulas, as respostas das crianças a esses problemas são respostas de alunos, isto é, de crianças em situação de contrato didático. Assim, é muito freqüente que, nas confrontações entre diferentes interpretações de certas expressões de uma poesia, alguns alunos demandem, desesperadamente, a interpretação “correta” ou, diante da revisão de um texto, procedam compulsivamente a ampliá-lo. Ambas são respostas de aluno em um determinado contrato didático. E então, o problema didático surge novamente: as confrontações de interpretações e as revisões de texto são situações fundamentais. Porém, como apresentá-las e conduzi-las para que sejam interpretadas pelas crianças, mantendo os propósitos com os quais foram delineadas? Por outro lado, os problemas didáticos também persistem, quando se reconhece que os processos de interpretação e produção não são homogêneos; diferentes gêneros e em diferentes circunstâncias supõem processos diferentes.

Tanto se tem insistido, por exemplo, na importância da revisão de textos, que se chega ao absurdo de se submeter à revisão um texto tão pessoal como as cartas entre amigos. Ou revisam-se tão exaustivamente as anotações para um jornal que, durante o tempo transcorrido, o fato perde a atualidade (esquecendo que, nos jornais, existe o trabalho do revisor). Em síntese, na escola continuamos pensando em um processo, enquanto fora da escola os processos são diversos e diferem em distintas circunstâncias.

A partir dessas preocupações, hoje pensamos os projetos de leitura e escrita com as características que descreveremos a seguir.

PROJETOS DE LEITURA E ESCRITA

Através de situações organizadas em projetos, o docente propõe-se a criar as condições para que as crianças se aproximem e compreendam, criticamente, as práticas que na nossa cultura se desenvolvem com a escrita e que, ao fazê-lo, se torne possível para eles compreender melhor as restrições que caracterizam as situações e os discursos nelas comprometidos.

Os projetos, como forma de organização das situações, originam-se de duas preocupações complementares:

1. Desde o ponto de vista do objeto, os projetos tentam dar conta do caráter processual e complexo das práticas da leitura e da escrita. Com efeito, essas práticas, fora da escola, envolvem uma série de situações prolongadas, diferentes e recursivas, cuja natureza seria dificilmente captada por situações únicas e, menos ainda, pelos chamados exercícios escolares.

Assim, por exemplo, a elaboração de um informe de uma experiência supõe, entre outras coisas, tomar notas, ler para ampliar a informação e/ou para encontrar respostas a indagações específicas, planejar o escrito, revisá-lo, editá-lo... Isto é, numerosas situações, não em qualquer ordem e, normalmente, recursivas. Por exemplo, enquanto se lê, volta-se às anotações, enquanto se escreve, modifica-se o planejamento, enquanto se revisa, vê-se a necessidade de voltar às leituras para precisar algum conceito.

Essa preocupação tenta resguardar um princípio básico de transposição: respeitar o mais possível as características do objeto a ser comunicado.

2. Desde o ponto de vista do sujeito, os projetos fundamentam-se como um meio para favorecer a construção de sentido por parte das crianças, as quais podem compartilhar, explicitamente, dos propósitos sociais da tarefa. Isto é, saber para que serve o que estão fazendo na escola, enquanto estão fazendo. Por exemplo, saber, explicitamente, que estão escrevendo cartazes para convencer as outras séries da necessidade de manter limpa a escola, que estão lendo para saber o que são e como funcionam as vacinas, que estão experimentando diferentes interpretações de uma história, em voz alta, para presentear as crianças do jardim de infância.

Essa preocupação vincula-se a um princípio básico, segundo o qual o sujeito constrói sentido sobre os objetos – quer dizer, os compreende – interagindo e refletindo sobre essas interações. Dado que esses objetos são práticas de leitura e de escrita, é praticando-as que se poderá compreendê-las. Como a linguagem apresenta-se em textos interpretados ou produzidos em circunstâncias que os restringem, orientam ou contextualizam, é possível tematizar conhecimentos sobre a escrita e a linguagem escrita, sob determinadas condições didáticas.

Pois bem, ao mesmo tempo em que um projeto se organiza para cumprir determinados propósitos sociais, ele requer propósitos didáticos. Isto é, aqueles que o docente propõe para que os alunos aprendam a escrever, ou a escrever melhor, enquanto escrevem, e aprendam a ler ou a ler melhor, enquanto lêem. Quer dizer, a intencionalidade didática supõe não somente o fazer e o fazer reflexivo, mas também um fazer e uma reflexão que assegurem a transformação do conhecimento dos alunos na direção do saber considerado significativo. Sem isso, o fazer pode ser social, mas não didático.

Essa intencionalidade didática não desconhece a natureza social das práticas de leitura e de escrita, porém, ao mesmo tempo, torna inevitável que, por momentos, separe-se das mesmas.

Analisemos a intencionalidade didática através de um exemplo de aula com crianças que não lêem nem escrevem de maneira convencional.

Nessa aula tentou-se resguardar a natureza social das práticas de leitura e escrita, ao mesmo tempo que propor um fazer e uma reflexão sobre o fazer para que as crianças possam continuar aprendendo.

O registro que transcrevemos corresponde a uma sala de aula de jardim de infância rural, para crianças de cinco anos. Faz parte de um projeto de leitura e produção de textos informativos sobre animais, destinados às famílias e à biblioteca escolar. Na origem desse projeto, professores e crianças informaram-se sobre a temática através de diferentes fontes. Entre outras, leram durante muito tempo revistas e enciclopédias.

O fragmento que apresentaremos corresponde ao trabalho realizado por um grupo de três crianças: Gustavo, Cecília e Damián. A tarefa consiste em produzir, de maneira conjunta, um texto informativo sobre os crocodilos para uma enciclopédia.

Iniciada a situação didática, embora todos possam trazer dados sobre o animal, observam-se muitas dificuldades para definir o conteúdo do texto. Logo após algumas acaloradas discussões, tentam escritas da palavra “crocodilo”, pois um deles - Cecília - sugeriu escrever “crocodilo come peixes”. Essas escritas de “crocodilo” não são aceitas como válidas e por isso novamente ocorrem comentários e discussões sobre a inadequação das letras utilizadas - uma inadequação justificada por todos a partir de uma conceitualização pré-silábica da escrita.

Frente a isso, Gustavo, com o entusiasmo de quem descobre uma idéia maravilhosa, traz uma das enciclopédias que fala do animal para dali copiar a lavra de que necessitam. É aqui, precisamente, que começa o que vamos analisar.

GUSTAVO - Professora, vou procurar “crocodilo” na enciclopédia!(Busca o material na biblioteca da sala e abre na primeira folha. Nela, abaixo de uma foto de crocodilos, aparece o título OS CROCODILIANOS, em letras grandes. Abaixo, existe um texto informativo, disposto em coluna.)

CECILIA - Aqui! (olhando a folha)

DAMIÁN - Por onde começamos, aqui ou aqui? (assinalando o início e o fim do título que desejam copiar)

CECILIA - Vamos ver...

GUSTAVO - Não, aqui! (pegando o livro e procurando outra folha)

PROFESSORA - O que querem escrever?

DAMIÁN - “Cro...co...dilo come peixes”.

CECILIA - Ah! Olhem aqui! (arranca o livro da mão de seu colega. Vira as folhas, olhando as fotos até deter-se em uma onde há um crocodilo comendo peixes)

DAMIÁN - Então não é mentira o que eu digo (referindo-se à decisão de escrever “crocodilo come peixes”)

CECILIA - Eu disse! (reivindicando a autoria da frase)

(Comentam entre si outras fotos e expõem diferentes conhecimentos vinculados com os costumes do animal.)

PROFESSORA - Claro... nesta enciclopédia lemos muita informação. Parece que aprenderam muito sobre os crocodilos.

CECILIA - Sim... os títulos...

DAMIÁN - Parem de falar e vamos procurar o título! (convidando os outros a prosseguirem com a tarefa iniciada)

CECILIA - Aqui! (assinalando uma foto)

DAMIÁN - Aí não está o título... Aí têm letras?

CECILIA - Não, mas aqui põe todos os ovos (assinalando a figura)

DAMIÁN - Mas não é o título.

(Cecília e Gustavo continuam olhando fotos e comentando-as, enquanto Damián faz várias tentativas para chegar à primeira folha do livro.)

DAMIÁN - Parem de falar, por favor, e vamos procurar! (enquanto consegue colocar a primeira folha diante de todos; nela, destaca-se o título OS CROCODILIANOS)

PROFESSORA - Vamos escutar Damián. Desde o início que ele quer falar e não o deixam. Ele está procurando o título e não o escutam.

DAMIÁN – Este é o título? (mostrando) O que diz? (todos olham o texto e ficam em silêncio)

PROFESSORA – Aí diz “os crocodilianos”.

GUSTAVO – Não diz...

CECILIA – “Crocodilianos”? (sic)

PROFESSORA – (Explica o significado do termo.) Prestem atenção se algo do que está escrito pode servir para escrever “crocodilo”.

DAMIÁN – “Os cro...codi...lianos” (pensativo e apontando o título)

(Cecilia reinicia alguns comentários sobre a vida dos crocodilos. Entre si, novamente trocam informações, folheando o livro, até se deter em uma folha)

PROFESSORA – É muito interessante o que dizem, porém aqui tem um problema que não conseguimos resolver...

DAMIÁN – Se não conseguimos e não procuramos, não vamos saber nada. Se aqui diz “os crocodilos” – por exemplo – poderia ser...(apontando o título “O crocodilo do Nilo”, que está diante dele)

PROFESSORA – Aqui diz “O crocodilo do Nilo” (lê, sem apontar as partes do texto). “Nilo” é o nome de um rio. Este título pode servir para escrever “crocodilo”?

DAMIÁN – Ah, sim!

GUSTAVO – Por que não copiamos tudo isto? (assinalando o título com seu dedo)

PROFESSORA – Prestem atenção. Em todas estas letras diz “O crocodilo do Nilo”. Onde, parece a vocês, que pode dizer “crocodilo”?

(Cecilia pega o lápis primeiro. Olha o texto e inicia a cópia. Escreve O)

PROFESSORA – Ajudem a Cecilia a escrever.

GUSTAVO – Ei! O que vocês estão fazendo, temos que copiar isto (aponta “do Nilo”). Isto, vamos copiar.

DAMIÁN – Isto! (assinala “do Nilo”)

GUSTAVO – Sim.

DAMIÁN – Estás escrevendo outra coisa, nós estamos copiando isto.

(Cecilia pega a borracha e apaga O.)

GUSTAVO – Não tens que escrever isto...

CECILIA – Bom... aqui. (assinalando todo o título)

(Começa a copiar a primeira linha do texto – “O crocodilo” – porém, agora, da direita para a esquerda: “oli”.)

GUSTAVO – Mas isto não é o mesmo que isto (comparando a escrita de Cecilia com a do livro)

DAMIÁN – Isto não é assim!

GUSTAVO – Professora, ela não está escrevendo igualzinho a isto (mostrando as escritas), está escrevendo outra coisa...

No início de um processo de produção de um texto informativo, quando as crianças estão aprendendo algumas das práticas sociais que caracterizam como produção, propõe-se o problema de localizar uma informação específica para sua escrita. A tarefa enquadra-se, então, sob o propósito de ler por si mesmos para localizar e, em seguida, copiar – de modo seletivo – tal informação.

Por que considerar que essa tarefa constitui um problema para as crianças? Quais são seus propósitos didáticos?

Em primeiro lugar, constitui um problema para as crianças, enquanto podem significá-lo como uma situação com sentido para elas. Sabem para que estão realizando a busca e a cópia da informação e podem – por sua vez – dar algumas respostas: sabem que, em alguma parte da enciclopédia, diz “crocodilo”, pois sua professora leu, e têm informação gráfica, que também confirma; sabem que nos títulos podem encontrar informação relevante sobre o tema (se o texto trata dos crocodilos, ali tem que dizer “crocodilos”); sabem identificar, através de índices tipográficos, quais são os títulos, ainda sem saber o valor sonoro convencional das letras; sabem que copiar significa olhar e reproduzir tal qual o modelo de escrita...

Porém, também essa situação é um problema, porquanto não contam com as estratégias e conhecimentos suficientes para resolvê-la integralmente.

Como não sabem ler de modo convencional, é necessário decidir onde está escrita a palavra “crocodilo”, desenvolvendo algumas estratégias. Realizam antecipações, tentando coordenar a informação trazida pela leitura do adulto, o

que, efetivamente, vem escrito no papel, e o que cada um conceitua acerca do que pode estar escrito em todo o título e em suas partes. Tal como vimos, as crianças ensaiam diferentes respostas frente ao texto: “O crocodilo do Nilo”. Consideram que em todo o título diz “crocodilo” (recordemos Gustavo assinalando, inicialmente, com seu dedo, a totalidade do texto); começam a copiar a primeira linha do título, da esquerda para a direita (O, observando “O crocodilo”); propõem um segmento diferente do anterior (“do Nilo”), considerando que ali é o lugar indicado e reiniciam a cópia, selecionando novamente a primeira linha porém, tentando sua reprodução, invertendo a orientação convencional da escrita (OLI, da direita para a esquerda); produzem uma versão final com orientação convencional, ainda que assegurando que em “O crocodilo” diz somente, “crocodilo”.

O propósito didático de centrar as crianças nesse problema é o de fazê-las ler para que aprendam a ler, porém, além disso, para que aprendam a ler em situações que resguardem, ao máximo possível, as características das práticas que devem aprender.

Como ato de leitura a serviço da escrita, a focalização da informação a ser transcrita suscita no usuário certas restrições. São essas restrições que as crianças devem conhecer para constituírem-se em usuários competentes diante desse desafio. O propósito didático é, pois, que as crianças aprendam a ler e a escrever, construindo estratégias durante a leitura e a escrita, guiadas por um claro propósito social.

Também quando as crianças já sabem ler e escrever por si mesmas, colocam-se problemas que os adultos não têm. Esses são os problemas que é necessário resolver para aprender. Por exemplo, se trata-se de realizar uma entrevista no contexto de uma investigação sobre algum tema, é necessário:

- estudar o tema: conseguir dados sobre o entrevistado e pensar as perguntas mais adequadas na forma e no conteúdo, antes de encontrar-se com ele;
- prever as formas para conservar a informação dada pelo entrevistado, enquanto desenvolve-se a conversação (gravador e/ou anotações);
- conservar a informação que se deseja, dentre tudo o que foi exposto.

Nessas tarefas, as crianças vão adquirindo conhecimentos sobre o trabalho que supõe a realização da entrevista. Porém, na escola, essa seqüência adquire características próprias, já que se tratam de crianças que estão aprendendo a ler, a escrever e a conversar em situações formais e não de entrevistadores que já o sabem. Os problemas que as crianças terão que resolver em cada uma dessas práticas são os que lhes permitirão avançar em seus conhecimentos. Por exemplo, na elaboração de uma entrevista, é freqüente que os alunos queiram entrevistar sem conhecer o tema sobre o qual vão perguntar, formulem perguntas sobre o que já sabem (a partir do que leram) e não sobre a nova informação que o entrevistado possa trazer, perguntem de maneira tão fechada, que o entrevistado somente possa responder com sim ou não - o que não permite que se obtenha uma informação interessante -, não agrupem as perguntas por tópicos - dando coerência à conversação -, interroguem, seguindo as perguntas já elaboradas e sem considerar as respostas anteriores e tenham problemas para selecionar o que transcrever e para, elaborar o sistema de pontuação do que foi transcrito.

É justamente na elaboração desses problemas que se manifesta que os conhecimentos das crianças não são suficientes para resolver tais tarefas. Elaborá-los supõe avançar no conhecimento sobre a língua escrita. É, também, o momento em que a intervenção do docente torna-se indispensável para que seja possível. Por certo, as crianças não só não podem resolver esses problemas por si mesmas com os conhecimentos que possuem, como às vezes nem sequer os conceitualizam como problemas. É ao docente que corresponde a tarefa de organizar as situações didáticas, de maneira que tais dificuldades tornem-se observáveis por seus alunos. É, também, quem ajuda a resolver essas questões com diferentes intervenções; quem mostra alguns recursos alternativos de resolução para serem avaliados e discutidos por todos; quem incita os alunos a resolverem o problema com as estratégias que possuem para avaliar os resultados; e quem, quando considera provisória ou definitivamente resolvida a questão, confirma as formas mais adequadas de solução.

UM PROJETO EM SALA DE AULA: OS MARES DO SUL

O projeto desenvolve-se em uma sala de aula de um jardim de infância público e urbano³, com crianças de cinco anos de idade. Trata-se de montar uma mostra sobre os animais que vivem nos mares do sul argentino. Empregam-se diferentes técnicas plásticas para produzir as peças a serem expostas. Na jornada de abertura da mostra, destinada às famílias e a outros alunos do jardim de infância, será entregue aos visitantes um folheto informativo sobre os animais. De todas as atividades enunciadas, somente serão expostas as correspondentes à produção do folheto informativo.

Que características as situações de ensino apresentam, quando o propósito é comunicar essas práticas às crianças? Em especial, que características apresentam, quando, na sua maioria, ainda não lêem nem escrevem convencionalmente? Quais são os problemas que terão que resolver?

As situações analisadas correspondem a três momentos da produção do folheto: a) localizar nos textos a informação sobre o tema de estudo; b) ler para informar-se sobre o tema e escrever os dados mais relevantes sobre o mesmo; c) escrever o folheto para comunicar a informação aos outros.

a) *Ensinar a ler com o propósito de localizar a informação sobre o tema.*

Uma vez definidos os propósitos do projeto e algumas ações necessárias para seu desenvolvimento, propõe-se às crianças a explicitação de seus conhecimentos com relação ao tema: entre outros, que animais habitam nossos mares do sul e, fundamentalmente, como é possível que possam viver em lugares tão frios... Essa preocupação orientará as primeiras buscas. Será necessário saber mais e verificar algumas afirmações para poder informar melhor os visitantes.

Guiados por esse propósito, com certeza imprescindível para o desenvolvimento do projeto, se colocam alguns problemas quando as crianças devem encontrar nos livros, por si mesmas, a informação necessária.

Tal como acontece quando os adultos consultam uma biblioteca, intencionalmente a professora escolheu materiais variados para que a tarefa torne-se complexa, porém, ao mesmo tempo, possível para suas crianças. Selecionou livros e revistas que informam exclusivamente sobre o tema investigado; livros que incluem, ainda, outros temas; materiais que não contêm nenhuma informação sobre o tema; livros de história com ilustrações sobre a fauna marinha...

As crianças dispõem-se a localizar informações nesses materiais. Estão sentadas em pequenos grupos. Cada grupo conta com alguns livros e revistas.

PROFESSORA - Como havíamos combinado, agora vamos procurar a informação sobre o tema que queríamos investigar. Quando encontrarem em algum livro ou revista algo que possa servir para ler e nos informarmos... Como fizemos outras vezes para marcar, para que não se perca?

CRIANÇAS:

- Colocamos papéis.

- Com marcadores (referem-se a tiras de papel).

PROFESSORA - Bem, procurem nos livros com os colegas da mesa, leiam e decidam, entre vocês, o que pode servir e o que não. Marquem o que acharem. Enquanto isso, eu passo pelas mesas para ajudá-los... (Todas as crianças pegam algum material. Folheiam rapidamente ou se detêm a olhar uma página atentamente. Realizam a ação de maneira individual ou coletiva, trocando comentários sobre o que "diz". Recortam pedaços de papel e colocam marcadores em algumas folhas. Dividem ou discutem essas decisões. Chamam a professora para que leia algum fragmento ou para perguntar sobre o que desconhecem. Trocam materiais com as crianças das outras mesas, olham e opinam sobre o que elas assinalaram...)

PROFESSORA - Por que este livro não serve? (assinalando um texto que tinha sido separado por um pequeno grupo de crianças)

³ Docente: Graciela Brena. Jardim de Infância da Escola "Joaquín V. González". Universidade Nacional de La Plata. Rep. Argentina.

CRIANÇA - Porque este livro é de selva (assinalando a capa onde aparece a imagem de um papagaio e que tinha sido lido pela professora há algum tempo). Este não serve para nós, porque tem que fazer frio.

(Uma menina tem em suas mãos uma volumosa enciclopédia. Olha as primeiras folhas onde aparece um índice, folheia algumas páginas centrais e volta ao índice.)

PROFESSORA - Como fazíamos nas outras vezes para procurar nos livros, para encontrar mais rápido o que buscávamos?

CRIANÇAS:

- Aqui! (mostrando o índice à professora)

- Sim (intervém outro colega), esses números servem para procurar as páginas. Lê.

PROFESSORA - "Visita ao zoológico. Nosso amigo da árvore. As aves em liberdade. Um passeio na lagoa. A tartaruga marinha. O pinguim."

CRIANÇAS:

- Isso pode ser.

- Do pingüim, por aí, pode nos servir...

PROFESSORA - Bem, aqui diz página 125 (mostrando o índice). Onde procuro?

(As crianças abrem o livro e mostram o número 35, ao pé da página. Com ajuda da professora, localizam o 125.)

PROFESSORA - Agora prestem atenção e decidam, entre vocês, o que serve.

(Uma menina de outro grupo interrompe.)

CRIANÇA - Vem, profe, já encontrei. Lê o que diz aqui (mostrando o título de uma revista e os epígrafes localizados abaixo da imagem de um rio).

PROFESSORA - Já vou...

Durante a exploração do material, as crianças colocam marcadores nos textos. Com isso, antecipam seu conteúdo, levando em consideração alguns índices textuais e paratextuais, compartilham a escolha com outros colegas, verificam ou rechaçam suas antecipações, discutindo entre eles.

A professora participa ativamente do processo de seleção: lê o que vão assinalando, ajudando-os a confirmar ou revisar suas antecipações; propõe considerar os dados fornecidos pelo material que ainda não foram considerados pelas crianças (assinala alguma imagem, lê títulos e epígrafes, lê algum fragmento, lê um índice temático e ajuda-os a encontrar a página...).

A tarefa não é resolvida de maneira imediata, necessita da continuidade de três aulas para decidir quais os materiais a serem conservados e quais incluir para sua posterior utilização.

b) Ler para informar-se sobre o tema e escrever os dados mais importantes sobre o mesmo

Nessa situação, a professora propõe às crianças trabalharem com alguns dos materiais selecionados, porém, agora para ler com o propósito de informar-se sobre o tema, ao mesmo tempo que registrar de maneira escrita alguns dados relevantes. É imprescindível para o segmento do projeto saber mais para poder informar melhor aos outros. Esse é o sentido que as crianças dão à tarefa.

Durante vários dias, a docente lê alguns fragmentos dos livros e revistas selecionados. Comentam entre si a informação obtida, assombam-se e refletem sobre algumas curiosidades e anotam num, papel cartaz, alguns dados importantes:

⇒ O que vamos investigar dos animais?

- Como nascem
- Como se deslocam
- Como resistem ao frio
- Como se alimentam (o que comem)

⇒ Averiguamos que não há:

- Ursos polares
- Delfins
- Orcas

⇒ Estes animais vivem em nossos mares do sul:

- Pingüins*
- Gaivotas*
- Elefantes marinhos
- Lobos marinhos*⁴
- Baleias

Nesse "ajuda-memória", a professora registrou, em primeiro lugar, os acordos alcançados quanto ao que investigar sobre os animais que vivem nas zonas frias de nosso país. Através das diferentes sessões de leitura e comentários grupais, tomou nota, também, de algumas informações importantes: os animais que acharam ser típicos desse lugar e que, através da leitura, descobrem que é uma informação errônea; os animais que, efetivamente, vivem nos mares do sul argentino, com algumas de suas características. Um fragmento de leitura e comentários sobre "as baleias" ilustra a respeito:

PROFESSORA - "Tem uma capa e gordura que está sob sua pele" (lê). Isto, os outros animais também tinham.

CRIANÇA - Sim, também leste dos pingüins.

PROFESSORA - Sim, os pingüins, os elefantes marinhos...

CRIANÇA - Mas tem outros animais que vivem debaixo da água, que é muito frio aí e que têm o mesmo para proteger-se...

A professora lê alguns dos textos durante várias aulas. Para isso, sabe ser necessário criar certas condições didáticas:

- sabe que, em geral, convém selecionar previamente textos breves ou fragmentos não muito extensos, pois, diferente das histórias, o tipo de texto e a experiência das crianças em relação aos mesmos, não permitem, por agora, uma atenção prolongada;
- sabe que, quando lê, deve respeitar o texto original, evitando deformar a linguagem escrita que caracteriza esse tipo de texto, pois também é um conteúdo que comunica às crianças, no transcurso da leitura;
- ao respeitar o texto original, sabe que, em muitas oportunidades, o que lê não é totalmente compreendido pelas crianças. Frente a isso, às vezes, optará por ampliar o texto, trazendo mais informação, ou aceitará, tal como muitas vezes ocorre com os leitores, que as crianças não compreendam todo o escrito.

Durante a leitura, comenta com as crianças aspectos vinculados ao tema: falam sobre as baleias, os lobos marinhos, as orcas, os pingüins.. No transcurso desses comentários, faz anotações para conservar alguns dados relevantes.

Sob a forma de um esquema de conteúdo, em algumas ocasiões, propõe o que e como escrever, e, em outras, propõe às crianças que decidam qual informação acham necessário conservar e como colocá-la para ressaltar sua importância. Nesse caso, "atua" como usuária de um tipo particular de escrito, ao mesmo tempo que, em algumas ocasiões, convida as crianças a fazê-lo por si próprias.

c) *Escrever o folheto para comunicar a outros a informação*

Propõe-se aqui trabalhar o processo de escrita do texto. Decidir o que e como escrever, produzir o escrito e retornar ao mesmo de maneira diferente, para sua revisão...

Em pequenos grupos as crianças irão produzir os textos para os folhetos. Cada pequeno grupo escreverá sobre um animal diferente. Dessa maneira, os escritos de todos estarão incluídos no material final.

Antes de começar a produzir, a professora indica-lhes que devem estabelecer alguns "acordos" quanto ao que vão escrever e como se organizarão para fazê-lo. As crianças contam com muita informação sobre o tema e devem decidir em cada grupo o que colocar, quem ou quantos escreverão e/ou ditarão, como colocarão em língua escrita "para que se pareça a como dizem nos livros", quais e quantas letras

⁴ * Em cada caso, junto ao nome do animal, constam alguns dados que todos consideram importantes.

parecem ser as mais indicadas. De todas essas questões, fala-se antes, durante e depois da situação de escrita.

Natalia, Marina e Analia escrevem sobre pingüins...
(Marina escreveu PIUIO - "pingüino"⁵ - como título na margem esquerda da folha. Na margem direita, Natalia escreveu "comen": OAMP)

PROFESSORA - O que estão escrevendo?

ANALIA - Botamos "pingüino" e estamos botando "que comen pescados y calamares"...

PROFESSORA - Bem... (outras crianças reclamam. Dirige-se a elas)

(Natalia continua com o lápis na mão, porém agora para escrever "pescados", conforme recordam os colegas.)

MARINA - Pescaadooss... pees...pe, peee... la pe" (olhando para Natalia)

ANALIA - Não, o "ee, ee, eee, e" (tirando o lápis de Natalia e repetindo para decidir sobre a primeira letra de "pescados")

MARINA - O "pe", o "pe"... (arranca o lápis da mão de Analia e escreve P num canto da folha).

Com um palito para cá e assim (descrevendo sua forma).

(Mostra a letra para Natalia e entrega-lhe o lápis. Abaixo de OAMP ("comen"))

Natalia copia P. Após outras trocas, completam a palavra "pescados" da seguinte forma: PAOA. Fica escrito: OAMP "comen" PAOA "pescados").

O texto completo é o seguinte:

"Pingüino"

"Comen

pescados

y calamares.

Los pingüinos

se protegen del frío

con la capa de grasa

y las plumas.

Es un ave pero no vuela

las alas le sirven para nadar

porque son cortas"⁶

A professora transcreve em cada folha o texto organizado pelas crianças, procurando manter dessa maneira aquilo que conseguiram escrever sobre cada animal (escreve tal qual as crianças dizem ter escrito em seu sistema de escrita). Nesse caso, a transcrição é um recurso necessário para se alcançar propósitos de comunicação e didáticos. Torna-se necessária para que os destinatários possam se informar (as crianças sabem que escrevem num sistema de escrita que, em parte, é diferente daquele que os "grandes" usam). Porém, também nesse caso, a transcrição torna-se necessária porque permite recuperar o objeto de maneira diferida, para sua revisão.

Tal como acontece na prática dos bons usuários, o retorno ao texto na situação de revisão permite também às crianças pequenas uma nova instância de reflexão sobre o escrito. Novos problemas podem ser discutidos entre eles.

Nessas situações de revisão, a docente reúne as crianças dias depois da escrita. Mostra todas as produções e, com ajuda de seus autores, lê os textos elaborados por cada um dos grupos, solicitando opinião sobre a comunicabilidade do escrito. Nessa respeitosa troca de opiniões - na qual se resguarda a decisão dos autores em realizar ou não modificações em seus escritos, abre-se um espaço de reflexão entre os colegas e com o docente, sobre alguns dos problemas que a própria escrita suscita.

O texto elaborado sobre as baleias gera comentários interessantes.

"Ballena

⁵ Optou-se por manter as escritas das crianças em espanhol (tanto no corpo do texto como nas ilustrações), assim como as referências sobre as palavras que estão tentando escrever, para que o leitor possa perceber as relações que as crianças estabelecem.

⁶ "Pingüim/Comem/pescados/e lulas/Os pingüins/protegem-se do frio/com a capa de gordura/e as penas./É uma ave, porém não voa/as asas lhe servem para nadar/porque são curtas."

Que son
Mamíferos
Que toman leche
Materna que salem para
respirar
tienen capa de grasa
comen plancton y cril
el cril son unos
animalitos
el plancton y el cril
son unos ani
malitos y algas
no tienen dientes
las ballenas.”⁷

Opiniões dos colegas diante do texto:

- “Repete muito ‘que são, que são, que são’ ”; “nos livros não diz ‘são, são, são’ ”.

- “Fica melhor com ‘tiram a cabeça para respirar’...” (no lugar de “que saem para respirar”).

Diante desses comentários, aceitos como válidos pelos autores, decidem reescrever o texto. A nova escrita testemunha as transformações:

“Ballena
Las ballenas son mamíferos
toman leche materna
sacan la cabeza para respirar
tienen capa de grasa para el frío
las no tienen dientes
tienen barbas
comen plancton y
cril que son algas y
animalitos microscópicos.”⁸

As crianças reorganizam o texto sobre as baleias, usando as sugestões dadas pelos colegas na situação didática de revisão. Os comentários realizados diante do texto da “baleia” e sua reescrita, ilustram os problemas que podem tematizar mesmo sem saber escrever com o sistema de escrita convencional.

A informação sobre as baleias e os pingüins, junto com os textos sobre a foca e o elefante marinho, entre outros, fazem parte do folheto que entregam aos visitantes da mostra.

PARA CONCLUIR

Com o relato que acabamos de expor propusemo-nos a exemplificar muitas das questões que colocamos ao longo deste artigo. Por um lado, apresentamos um processo de interpretação e produção de textos semelhante à prática habitual. Por outro lado, durante seu desenvolvimento, os alunos puderam dar sentido ao novo, a partir de seus conhecimentos já construídos, confrontando-os e coordenando-os com os de seus colegas e do docente. Organizar as situações em torno de um projeto permitiu-nos ter presente esses dois aspectos.

Na história da Didática, levar em conta a atividade do aluno não é uma preocupação nova. Inscreve-se numa linha representada por todos aqueles que reconhecem que é indispensável para a construção do conhecimento. Hoje, já não pensamos na mera atividade efetiva, porque sabemos que a verdadeira atividade construtiva supõe, sempre, reflexão, e sabemos que não se trata de uma atividade individual, porque a reconstrução do saber socialmente construído é sempre produto da interação com os outros.

⁷ “Baleia/São/Mamíferos/Que tomam leite/Materno/que saem para/respirar/têm capa de gordura/comem plancton e cril/os cril são uns/animaizinhos/o plancton e o cril/ são uns ani/maizinhos e algas/não têm dentes/as baleias.”

⁸ “Baleia/As baleias são mamíferos/tomam leite materno/tiram a cabeça para respirar/têm capa de gordura para o frio/não têm dentes/têm barbas/comem planctons e/cril que são algas e/animaizinhos microscópicos.”

