
“É SÓ PRA LER OU É PRA COMER, PRÔ?”: A RECEITA COMO PRÁTICA SIGNIFICATIVA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Andreia Suli *

Apresentação

Na trincheira dos métodos, a alfabetização sempre foi o alvo. Ora tradicionais, analíticos ou sintéticos. Ora construtivistas, intervencionistas ou não. O embate, sempre caloroso, coloca educadores em um fogo cruzado: qual método usar? Para além da questão do método, como alfabetizar de maneira a propiciar usos reais e autênticos de leitura e escrita? Em outras palavras, como *alfabetizar letrando*¹?

Partindo do pressuposto de que a escola deve propiciar práticas reais e efetivas de linguagem, que dialoguem com as necessidades dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, descreveremos aqui uma atividade desenvolvida a partir do gênero Receita.

Evidente que não é prática nova na Educação o trabalho com gêneros. Ainda mais com a Receita. Contudo, pensar no gênero é também pensar no uso deste gênero. E é aqui que nosso trabalho se renova: porque os usos são redesenhados por aqueles que dele precisam. É na prática, efetiva e real, que se constroem as relações discursivas. Isto porque, de acordo com Bakhtin, (2003, p.265 *apud* Micarello e Magalhães, 2014, p.153) “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Considerando ainda o período de alfabetização como etapa privilegiada para construções de sentidos do mundo e da relação que a linguagem estabelece no mundo, é eminente a proposta de trabalho com gêneros em práticas reais, e não meramente *didatizadas* – no sentido de estarem postas no livro didático, dele e para ele.

Assim, na atividade, partimos de uma proposta do livro didático para dela emergir. Manuseando a receita em seu suporte original, percebemos que ela não nasce no livro didático. Ela é parte de um universo social escrito de uma sociedade letrada. Preparando a receita, nos deparamos com a língua em uso, ora verificando ingredientes, ora seguindo orientações do preparo. Partindo da receita fomos além: conversamos sobre frutas, alimentos saudáveis ou não e investigamos a escola

*I Mestranda no Programa Profletras - UNESP Assis. E-mail: andreiasuli@hotmail.com

¹ Magda Soares (2004, p. 100) afirma que é necessário alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, articulando as várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, como veremos mais adiante.



para descobrirmos um pomar. E nestas linhas e entrelinhas, refletimos sobre a língua enquanto sistema alfabético. Tudo isto, docemente permeado pelo encantamento de extrapolar as paredes da sala de aula.

Contextualização

A atividade descrita neste texto foi fruto de reflexões sobre alfabetização e letramento durante as aulas do Programa de Mestrado Profletras. À luz das leituras de autoras como Rojo e Soares, dentre outros, pude repensar minha prática para que o trabalho com a linguagem de fato estabelecesse elos com a vida dos alunos. Especificamente, a partir da leitura de uma receita apresentada no livro didático ampliar a proposta com a intenção de interligar a alfabetização com o letramento.

Este trabalho foi desenvolvido no primeiro bimestre deste ano letivo com a turma do 2º ano C, da escola Profª Zely Meira Cacciolari, da rede municipal de Cerqueira César, interior do Estado de São Paulo. Nossa escola atende a aproximadamente 700 alunos dos bairros periféricos.

A turma do 2º ano C é composta de 14 crianças, sendo 12 meninos e 2 meninas, que já frequentavam esta escola no ano anterior. As sondagens diagnósticas da turma no início deste ano letivo revelaram que apresentavam dificuldades quanto à escrita do nome próprio, reconhecimento das letras do alfabeto e de suas correspondências sonoras, e ainda que nenhuma das crianças havia alcançado a hipótese alfabética de escrita.

Diante deste quadro, em nosso cotidiano procuramos intensificar o trabalho de alfabetização pelo reconhecimento das letras do alfabeto e de consciência fonológica. Propostas frequentes de reflexão sobre o sistema de escrita em textos conhecidos das crianças, como parlendas e cantigas populares, também compõe a rotina. Além disto, os materiais didáticos adotados pela rede municipal também fornecem suporte as para atividades, mas que, muitas das vezes, precisam passar por adequações dadas as defasagens da turma.

Contudo, sentimos a necessidade de propostas que integrem a alfabetização e o letramento de maneira a promover experiências significativas aos alunos. Com este propósito a atividade descrita aqui foi gerada e mediada com as crianças deste grupo.

Fundamentação teórica

Há muito que o embate sobre a alfabetização ocupa o cenário das discussões da Educação no Brasil e no mundo. A cada divulgação de resultados de pesquisas que medem o alfabetismo este tema



ganha destaque nas mídias e muita especulação fomenta a preocupação daqueles que estão na linha de frente: os professores. Afinal, como alfabetizar melhor? Há, de fato, um método que alfabetize?

Nessa discussão, a abordagem tende a ser pendular, como sugere Soares (2016). Os métodos parecem arrastar após si admiradores que, como em uma gangorra, passam de um lado a outro, muitas vezes desconsiderando as vantagens de uma ou outra abordagem. Assim, pensar nos métodos é também pensar em

Uma *questão* que atravessou o século XX e ainda persiste, recebendo, ao longo do tempo, sucessivas “soluções”, em um movimento, analisado por Mortatti (2000), de contínua alternância entre “inovadores e “ tradicionais”: um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por outro “novo” que qualifica o anterior de “ tradicional”; este outro “ novo” é por sua vez negado substituído por mais um “novo” que, algumas vezes é apenas o retorno de um método que se tornara “ tradicional” renasce como “novo”, e assim sucessivamente”. (SOARES, 2016, p.16,17)

Se este vai-e-vem nos deixa aqui atordoados, que se dirá da criança, figura central deste cabo de guerra educacional? Em meio a este movimento pendular, nos anos 1980 vemos surgir no Brasil estudos sobre o Letramento, compreendido e preocupado com os usos da leitura e da escrita para as práticas sociais. Ser alfabetizado já não era título atraente. Era necessário ser letrado. Porém, tal conceito é muito mais amplo se tomarmos, por exemplo, que alfabetizar é mais do que adquirir o sistema de escrita e que letramento, assim no singular, não contemplaria todas as nuances do termo.

De acordo com Rojo,

trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas- a leitura na vida e a leitura na escola- e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento. (Rojo, 2009, p.118)

Assim, concordamos com Soares quando afirma que o ideal seria Alfabetizar Letrando, ou Letrar Alfabetizando: “pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita” (SOARES, 2004, p.100). Ou seja, trazer para o contexto da alfabetização o contexto dos usos da língua escrita, mesmo porque, segundo a autora, um não está desvinculado do outro. Alfabetização e letramento são complementares e interdependentes. Soares defende um ensino em que

a prática docente integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura



e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento. (SOARES, 2004, p. 100)

Reiteramos que, para tanto, as atividades na escola devem ser conectadas à vida dos alunos. Atividades legítimas que tragam a vida para a escola. Os gêneros discursivos, na perspectiva Bakhtiniana do vínculo da linguagem com a vida, têm este potencial, pois nascem das práticas e delas se orientam e são também orientadoras destas práticas. Com efeito, ao transpormos a barreira do livro didático, fazendo emergir o gênero Receita para uma prática real e significativa de alfabetização estamos trazendo também vida ao texto. Vida esta tão necessária a uma aprendizagem que se quer verdadeira.

Descrição da Experiência

Em um dos meus planejamentos semanais de aula deparei-me com um capítulo do livro didático que apresentava o gênero Receita: um “Musse de Maracujá”. Apoiada nas recentes discussões sobre letramento e alfabetização que vinha tendo no Programa de Mestrado Profletras uma inquietação surgiu: como trabalhar uma receita apenas no livro didático, sem o suporte real e muito menos sem prepará-la?

Decidi, portanto, que não poderia estar coerente em minha prática se eu apenas fizesse o que as orientações do livro sugeriam. Eu precisava ir além se quisesse mesmo estar engajada em uma proposta de alfabetizar letrando.

Antes de apresentar o texto, tecemos uma conversa sobre receitas, perguntando quem já havia ajudado os pais a cozinhar, o que tinham feito, se já tinham visto uma receita. Inicialmente, deixei que os alunos observassem o texto apresentado no livro didático, a fim de analisarmos as palavras que o compunham. Nesse momento, foi oportuno que eles localizassem algumas palavras, usando para isto de estratégias de leitura: comparação das letras iniciais e finais, bem como o reconhecimento da forma. Também nos atentamos ao formato da receita: o título, os ingredientes e o modo de preparo.

Em outro momento, levei para a sala de aula vários livros e revistas de receitas para que as crianças os manuseassem, instigando-as, por meio de questionamentos, a perceber o que tinham em comum com a receita vista no livro didático. Copiei a receita do musse em um cartaz e comparamos as receitas vistas nos livros e revistas, com relação ao seu formato. Aqui é interessante dizer que as crianças pensavam somente na diferença entre o tipo de receita- musse e sopa, por exemplo. Ainda não se atentavam ao formato próprio do gênero.

Para sistematizar este conhecimento, coloquei o cartaz na lousa e fui destacando com eles as partes da receita, instigando-os a descobri-las. Para o título, por exemplo, questionei como fazíamos



para localizar determinada receita. “*Pelo nome*”, reponderam. E assim chegamos à compreensão de que o título seria parte fundamental. As outras partes, da mesma forma, forma sendo “descobertas” com indicações de suas funcionalidades no texto: para saber o que vamos precisar; para ensinar a fazer.

Com relação ao título, em outra aula destaquei a palavra MARACUJÁ, perguntando que conhecia esta fruta. Após uma conversa sobre as frutas preferidas, fizemos uma lista das frutas preferidas da turma que, depois, foi organizada em tabela e posteriormente em um gráfico.

A fim de promover a análise sobre o sistema de escrita, dividi a turma em trios entregando-lhes alfabetos móveis para que montassem os nomes das suas frutas preferidas. Nesta escrita espontânea procurei intervir para que as crianças observassem a relação grafofonêmica² e o princípio alfabético.

Retomando o cartaz com a receita, fomos ao refeitório para preparar o musse. Empolgadas, as crianças foram me auxiliando enquanto observávamos se todos os ingredientes estavam presentes e no modo de preparo. Durante a execução, algumas crianças recordaram que já havia bebido suco de maracujá em casa. Combinamos então de prepararmos também um suco no final da receita, e eles foram dizendo como fazer.

De volta à sala, aproveitei da experiência extra com o suco para que eles me ditassem a receita deste, retomando o formato do gênero, para que registrássemos na lousa, sendo eu a escriba. Durante a escrita, fui questionado sobre grafia das palavras, os sons das letras, a relação com a fala.

Aproveitando o tema das frutas, preparei uma apresentação de slides, com alguns vídeos voltados para o público infantil, sobre alimentação saudável. Usando o projetor, mostrei a eles algumas obras do artista Giuseppe Arcimboldo³ que usou de frutas, legumes e verduras, para compor suas obras.

Ainda neste tema, levei para sala alguns textos “*Você sabia que...*” relacionados às propriedades nutricionais das frutas, propondo uma conversa.

Para complementar, trouxe para sala folhetos do mercado local para que fizéssemos a leitura e localização de palavras. Na seção de hortifrutis, as crianças identificaram os nomes de frutas e também de legumes e verduras, conversando sobre princípios de alimentação saudável.

² Soares (2016), nos traz que o termo “*consciência grafofonêmica*”, definida por Ehri e Soffer(1991:1), como a “*habilidade de relacionar letras e fonemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada*” é mais adequada do que a expressão “*consciência fonêmica*” porque nomeia com mais precisão o nível mais avançado de consciência fonológica.

³ Giuseppe Arcimboldo (1527-1593), pintor italiano, foi o primeiro a usar elementos da natureza em suas obras para representar figuras humanas. Para mais detalhes, é possível consultar www.historiadasartes.com/prazer-em-conhecer/giuseppe-arcimboldo/.



Posteriormente, com recortes, elaboramos um cartaz coletivo sobre Alimentos saudáveis e não saudáveis para expor no mural da sala.

Apresentei a música Pomar, do grupo Palavra Cantada, para que ouvissem os nomes de frutas e das árvores das quais provém. Elaborei uma atividade com a música, deixando algumas lacunas nos nomes de algumas frutas, para que as crianças, em duplas, completassem, com apoio de um banco de palavras.

Por fim, fomos a um passeio-pesquisa pela escola procurando por árvores frutíferas. Ao encontrar limoeiro, pitangueira, goiabeiras, mamoeiros, amoreiras e até um cajueiro, os alunos foram registrando em seus cadernos estas descobertas, refletindo, enquanto escreviam, na grafia das palavras. Em sala, retomamos a lista coletivamente para confrontarmos os registros individuais com a grafia padronizada.

Avaliação dos resultados

Este trabalho proporcionou aos alunos uma experiência real de uso do texto escrito, que, também, foi motivador do contato com outros gêneros, multimodais e multissemióticos⁴. Além disso, durante todo o processo, as crianças puderam confrontar suas hipóteses de escrita. Analisando palavras de seu cotidiano e contrapondo-as, pelas relações grafofônicas, foi possível notar uma abertura à apropriação da consciência fonológica e do sistema de escrita alfabético.

Foi possível ainda estabelecer uma relação com o texto como evento social da língua, permeado de sentidos. Em outras palavras, a vida entrou na escola por intermédio da receita para além dela produzir diálogos e intertextos. A conversa sobre alimentação saudável gerou muitas outras discussões, levadas, certamente, para o seio familiar. A obra de arte, (re) visitada por meio da ferramenta multimídia, possibilitou um encantamento estético que, somado ao da Palavra Cantada pela música Pomar, trouxe múltiplos sentidos, únicos em cada criança, despertados por sua ação imagética, estética, visual e auditiva. O passeio, ainda que dentro dos muros escolares, permitiu outros olhares ao ambiente. Uma (re) descoberta do mundo à sua volta.

Em suma, uma atividade com um gênero tão cotidiano, presente na conversa adulta dentro de casa, que se fez possível entre as crianças. Elas, apropriadas dele, aumentaram um pouquinho seu repertório, em meio à vasta imensidão de letramentos da sociedade atual.

⁴ De acordo com Rojo (2009, p.107), os letramentos multissemióticos ampliam a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita.



Considerações finais

Alfabetizar letrando: eis o desafio que se impõe àqueles que pretendem trilhar o caminho da alfabetização. Sabemos, portanto, que não é deste ou daquele método que precisamos para melhor alfabetizar. Precisamos de métodos, no plural. Conhecer todas as facetas do processo de alfabetização, esmiuçar o todo, como sugere Soares. Das partes, ir construindo este todo, em um tecido que o texto nos propõe. Sem nos esquecermos da vida. Porque, como afirma Bakhtin, língua é vida, e não há como ensinar e aprender linguagem sem passar por ela. Há língua vazia, oca, sem vida?

Certo que não. O que há, com efeito, são pessoas, comunidades- locais e globais-, culturalmente constituídas que fazem dela, da linguagem, seu meio de estar no mundo. E daí a importância de alfabetizar, com métodos sim, sistematicamente. Mas, ao mesmo tempo, ir atuando neste mundo enquanto se faz dele “palavramundo” (Freire, 1989, p.9).

Foi esta experiência que tive e que os alunos do 2º ano C tiveram. Sanou todas as dificuldades e defasagens de alfabetização? Creio que não. Há muito que se caminhar sobre o tapete da linguagem. Porém, foi um feixe de luz. E que tenhamos mais luzes: mais práticas significativas, reais e legítimas de aprendizagem. Que não seja “*só para ler não, Prô*”. Que seja para comer e se lambuzar da delícia que é a língua portuguesa.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- MICARELLO, H.; MAGALHÃES, T. **Letramento, linguagem e escola**. Bakhitiniana: São Paulo: Ago/Dez, 2014.
- ROSA, A. **Letramento e Alfabetização: 2º ano. Ensino fundamental. Anos iniciais**. São Paulo, Ática, 2015.
- ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, M. **Alfabetização: A Questão dos Métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pedagógica: Artmed Editora: Fev, 2004.

