

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
TALITA MESQUITA DA CRUZ SANTOS

A mediação pedagógica do processo de leitura e escrita no ensino com gêneros discursivos em classes do 2º ano: uma crítica sob a perspectiva do letramento

Rio de Janeiro

2016

TALITA MESQUITA DA CRUZ SANTOS

A mediação pedagógica do processo de leitura e escrita no ensino com gêneros discursivos em classes do 2º ano: uma crítica sob a perspectiva do letramento

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de bacharel em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Doutora Ludmila Thomé de Andrade

Rio de Janeiro

2016

Assim como aqueles que me criaram e que são o meu alicerce cotidiano, dedico a você, minha família querida, este trabalho. Dedico também aos meus professores que muito contribuíram para minha formação.

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força e oportunidade para alcançar os sonhos e anseios do meu coração.

A minha família a quem tanto amo, por me compreender, incentivar e acreditar na minha carreira. Principalmente a meus pais, pelo esforço com o qual me mantiveram para galgar tal êxito e minha avó, Valdeci Mesquita, pelos sábios conselhos de força e encorajamento.

A meus professores, agradeço a orientação, a disponibilidade e a cortesia a mim concedida.

Em especial, também agradeço a minha amiga muito querida, Zulmira Santiago, a quem devo muitíssimo por também ter me ajudado a trilhar grandes passos na minha vida. Agradeço por todo seu empenho e dedicação - ainda é possível encontrar grandes amizades, que nos amem como irmãos.

Quando uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada. (Magda Soares).

RESUMO

SANTOS, Talita Mesquita da Cruz. A mediação pedagógica do processo de leitura e escrita no ensino com gêneros discursivos em classes do 2º ano, ampliando a perspectiva do letramento. Rio de Janeiro, 2016.

Trabalho de Conclusão de Curso - Escola de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Os gêneros discursivos são importantes recursos didáticos no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem pleno da Língua Portuguesa, pois promove entre os sujeitos sociais diferentes oportunidades de se comunicarem, isto é, de fazerem uso de diferentes linguagens. É importante ressaltarmos que são nos primeiros anos de escolaridade que os educandos vão descobrindo este novo e surpreendente mundo - o mundo das letras e, concomitantemente, o da expressão. O objetivo desta pesquisa visa analisar em termos de gêneros quais as concepções que permeiam as práticas docentes e como estas são promovidas dentro do ambiente escolar. Nosso intuito com esta pesquisa é refletir e analisar a importância deste processo no ensino com gêneros e como este tem sido promovido nas práticas pedagógicas. Neste contexto, minha problemática de estudo é a influência dos gêneros discursivos dentro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Situo como campo de pesquisa uma turma de segundo ano de Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro, na qual fiz meu estágio da disciplina intitulada Prática de Ensino nas séries iniciais. Acreditamos que cabe ao ensino com gêneros discursivos o papel fundamental na formação de cidadãos proficientes em diferentes formas de linguagens (oral e escrita).

Palavras-chave: Gêneros discursivos, processo de ensino-aprendizagem, alfabetização e letramento.

Sumário

Introdução	7
1. Os gêneros numa perspectiva de letramento	10
1.2. O gênero no ensino de língua e linguagens	14
1.3. Gêneros: o discurso como foco	17
2. O papel docente na promoção do ensino - aprendizagem com gêneros	23
2.1. Reflexões entre a teoria e a prática nas séries iniciais do Ensino Fundamental ..	25
3. O uso dos cadernos pedagógicos no processo de ensino - aprendizagem com gêneros discursivos.....	38
Conclusão	47
Referências bibliográficas	51
Anexo I – Análise sobre o ambiente da sala de aula do 2º ano	54

Introdução

Este trabalho traz o tema da dimensão que a presença dos gêneros discursivos pode assumir em uma turma no primeiro segmento do Ensino Fundamental¹. Neste contexto, minha problemática de estudo é a influência dos gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Situo como meu campo de pesquisa uma turma de segundo ano de Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro, na qual fiz meu estágio da disciplina intitulada Prática de Ensino nas séries iniciais. Mantereí anonimato sobre a escola, a professora e os alunos, para preservar-lhes a identidade.

O tema escolhido para o referido trabalho está estritamente vinculado às minhas vivências, tanto na função de discente como na de pesquisadora. Principalmente porque a disciplina de Didática da Língua Portuguesa intrigou-me bastante, no que diz respeito à forma como os gêneros discursivos são abordados e trabalhados nas salas de aulas, o que implica na forma como os alunos apreendem seu significado dentro dos diferentes contextos e usos sociais. Logo, o enfoque deste trabalho deslocar-se-á para estudar mais este aspecto dentro do E. F.1, por considerar que neste nível de ensino estão os pilares de uma educação letrada² e também porque os gêneros são trabalhados cotidianamente com as crianças (são trabalhados mesmo que os professores não se conscientizem disto, mas deveriam ser trabalhados de forma mais consciente).

Por vezes, os alunos têm o primeiro contato com certos gêneros discursivos e seus suportes. Na etapa da educação em questão, os seus conhecimentos prévios ou de mundo devem ser considerados, tendo-se em vista que as crianças, desde os seus primeiros meses de vida, estão cercadas e em contato com diversos gêneros discursivos, que se apresentam em diversas formas dentro da sociedade. Devemos então, refletir sobre estas variedades de linguagens dentro das práticas cotidianas e analisar como tem sido o processo desenvolvido desta significação pelos discentes.

A pesquisa compôs-se de uma análise bibliográfica e um estudo de campo. Baseou-se primeiramente em uma abordagem teórica, para em seguida observar e estudar a empiria da produção dos alunos. Fiz uma análise desses registros e dos

¹ A partir deste momento em diante, abreviaremos por E.F.1.

² Como aprofundarei na minha fundamentação teórica, proponho que se conceba uma educação em contextos de letramento, aquela cujo educando aprende não só a codificação alfabética de escrita, mas expande-a em conhecer e utilizá-la no seu uso social e cotidiano. Não se restringe a ler e escrever puramente o sentido destas ações, mas sim se expressando, dialogando e refletindo sobre elas.

acontecimentos didáticos em um diário de campo para análise. O objetivo de minha pesquisa foi aprofundar o conhecimento sobre gêneros discursivos e sua significação na leitura e escrita dos alunos, com a finalidade de auxiliar os pesquisadores e professores da área neste movimento.

Consideramos que um estudo como este, elaborado por uma professora já em atividade profissional, porém ainda no seu período de formação inicial, numa Universidade onde a pesquisa atualizada é comunicada durante a graduação em Pedagogia, convida futuros professores a fazerem uma reflexão sobre a sua prática docente de ensino em Língua Portuguesa na função de alfabetizadores, tendo como foco esta etapa tão relevante e essencial da vida dos sujeitos.

Todo o processo de análise foi feito através de uma entrevista para melhor conhecimento do perfil da professora regente da turma, cujos dados coletados aparecem no decorrer do texto e uma observação, pela qual acompanhei por aproximadamente 2 (dois) meses (na passagem do primeiro bimestre para o segundo), o processo de ensino-aprendizagem na turma de 2º ano, observando a presença do ensino com gêneros discursivos e a forma como eles são explorados neste meio educacional. Por fim, a análise das atividades propostas aos alunos desta turma e ainda a análise bibliográfica. Além da produção dos alunos e dos referenciais teóricos, optei por utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais³, onde pesquisei o conceito de gêneros discursivos abordado no primeiro segmento da educação básica e os Cadernos Pedagógicos do Município do Rio de Janeiro – nos quais analisei questões tais quais: “Quais eram os gêneros que apareciam neste ‘livro’ e de que forma?” “Os mesmos fomentavam uma aprendizagem reflexiva sobre o conhecimento?” “Os exercícios propostos favoreciam o letramento dos sujeitos em formação?”.

Minha intenção foi abordar e refletir sobre tema de alta relevância para a Pedagogia na área de Língua Portuguesa, ou seja, a inserção dos ‘alfabetizandos’ na cultura da leitura e da escrita que visa à formação de um leitor-cidadão crítico. Este trabalho objetivou conceituar, exemplificar e discutir gêneros discursivos e sua influência nesta etapa de ensino, pois a forma como estes são ensinados certamente repercute fortemente na formação dos leitores e escritores em desenvolvimento.

³ Doravante utilizaremos a abreviação P.C.N.

A escola como formadora de leitores proporciona aos educandos variações de leituras e informações que os mesmos significam dentro do seu contexto social. Assim entendemos que gênero discursivo, como Charles Bazerman⁴ (2011) afirma, “é uma categoria de reconhecimento psicossocial, isto é, divide-se em duas categorias de reconhecimento: psicológico e social [...] são coleções percebidas de enunciados, sendo os mesmos delimitados (tendo início e fim)”.

O autor ensina que os gêneros discursivos nascem num determinado tempo e espaço dentro da sociedade e são percebidos, praticados e promovidos entre os sujeitos, individual e coletivamente. Restringimos o nosso estudo dos gêneros especificamente ao ensino ocorrido no segundo ano do Ensino Fundamental, permeando por alguns eixos e questões básicas que desencadeiam esta pesquisa, tais como: O que se tem compreendido por gêneros discursivos? Qual a diferença de língua e linguagem de maneira restrita? Quais são os eixos que permeiam a Língua Portuguesa? Em que medida importa pensar a sala de aula como espaço de enunciação? Quais as concepções de linguagem e o conceito de gêneros discursivos que podem ser identificados no processo de ensino observado? De que forma esse ensino se desenvolve? Quais são os gêneros indicados pelos PCN para o 2º ano do E.F.1? Quais são os gêneros que aparecem nos cadernos didáticos da turma? Os dois conjuntos de gênero têm alguma relação? Qual a influência do ensino com gêneros na formação de alunos leitores-escritores? Quais foram os resultados, ou efeitos, percebidos na motivação e no desenvolvimento dos alunos com relação à aprendizagem da leitura e da escrita?

Em suma, analisamos a partir de uma abrangente visão teórica, que se desencadeou a partir de nossos próprios estudos sobre o letramento, na graduação em Pedagogia, porém observando um contexto restrito, micro, os modos como tem se dado o ensino da língua materna para os alunos que estão em processo de apropriação da língua e de que forma os gêneros discursivos têm aparecido neste desenvolvimento. Observamos a prática docente de maneira que pudemos refletir como ela se utiliza deste meio para formar leitores e escritores que sejam autores de seu próprio discurso, tentando entender como tais gêneros abrem grandes possibilidades para desenvolver nos educandos uma formação com qualidade e significativa para eles.

⁴ Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=-YFBvrVLF5I&feature=relmfu>>. Acesso em 27 de abril de 2012.

1. Os gêneros numa perspectiva de letramento

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.” John Dewey

O teórico John Dewey produz uma metáfora, pensando a educação como um processo social. De fato, os muros da escola não separam os momentos históricos de sua sociedade, mas integram-nos, e assim se concretiza uma educação crítica. Logo, é papel da escola conhecer os alunos que ela recebe anualmente, desde a tenra idade, que já são cidadãos de sua sociedade, e portanto, ensinar-lhes a serem participantes de uma posição que já lhes pertence. Ajuda-os a participarem qualitativamente em sua vida social, não aceitando como verdades absolutas tudo o que lhes é imposto.

Para compreender a relação com o assunto estudado neste trabalho, primeiramente busquei conhecer melhor o público-alvo e delineei os objetivos de pesquisa. O termo *Ensino Fundamental* norteou toda a minha pesquisa. Este está baseado e definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Art. 32, que estabelece:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (...) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos **o pleno domínio da leitura (e) da escrita** (grifo meu).

Podemos compreender, no trecho acima, que é ao longo do Ensino Fundamental que os alunos são ensinados a ter o domínio do código alfabético, assim como do seu uso social. É importante nos ater ao termo “**pleno**”. Segundo o dicionário Priberam⁵, a palavra “**pleno**” significa o estado de cheio, completo ou inteiro. Logo, está previsto em lei que os alunos aprendizes deste nível escolar têm direito a desfrutarem de uma completa aprendizagem em leitura e escrita. Para que este direito seja assegurado, a aquisição da língua materna em sua modalidade escrita deve se desenvolver de maneira que os sujeitos da aprendizagem entrem em

⁵ Disponível em < <https://www.priberam.pt/DLPO/plena> >. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

contato através de diferentes tipos de experiências com de textos, refletindo sobre eles e o seu valor dentro da sociedade.

Atualmente, no interior do campo do ensino de Língua Portuguesa, o tema dos gêneros textuais ou discursivos tem tomado grandes proporções. Concomitantemente não podemos falar de gêneros sem trazer como objeto de estudo o processo de aprendizagem da leitura e escrita, que se inicia nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que se estende ao longo da vida.

Intitula-se frequentemente o início do primeiro segmento, atual primeiro ano do Ensino Fundamental de classe de alfabetização. A designação já é sugestiva, pois aquele que está sendo inserido no ‘mundo’ das letras, é considerado alfabetizado. Porém este processo poderia se referir estritamente à codificação e decodificação da língua, à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética⁶, o que representa a escrita e leitura do alfabeto. Para além deste aprendizado, antes, durante e depois deste ocorrer, podemos entender este processo como um desenvolvimento bem mais complexo e que contém muitas especificidades além da letra.

Até o Censo de 1940, eram consideradas alfabetizadas aquelas pessoas que tinham a capacidade de escrever seu próprio nome completo. Posteriormente, notou-se que as demandas de atuação na sociedade exigiam cada vez mais deste indivíduo, passando a ser caracterizado alfabetizado aquele que soubesse ler e/ou produzir um bilhete simples. A alfabetização se autonomiza pela correspondência nas relações grafofônicas, ou seja, correspondências entre o sistema fonológico (do que se ouve, ou seja, o som) e o sistema gráfico (do que se representa por meio da grafia, ou seja, da escrita) inserida numa perspectiva pautada tanto para a escrita quanto para a leitura.

Assim, durante muitos anos, a escola enfatizava o processo grafofônico, sem levar muito em consideração o uso social que a leitura e a escrita demandavam. Este período ficou muito conhecido na área educacional como período do tradicionalismo, cujo contexto para ser inserido no “mundo das letras” era puramente pelos métodos fônicos baseados na repetição e memorização dos códigos (letras) e de seus respectivos sons. Para verificação do desenvolvimento da leitura, eram apresentados textos com repetições de “famílias silábicas”, que muitas vezes não tinham o mínimo sentido para os alunos.

⁶ Adiante, utilizarei a abreviação SEA.

Tais como alguns exemplos tradicionalmente clássicos encontrados nas cartilhas, frases como: IVO VIU A UVA e O BEBÊ BABA. Ou seja, frases e pequenos textos que muitas vezes estavam descontextualizados do ambiente social dos alunos e que eram de pouca qualidade. Não havia a preocupação em fomentar o senso crítico ou o apreço pela leitura, mas, puramente, a intenção de tornar mais fácil a memorização do código alfabético através das repetições silábicas.

Segundo Soares (2004), uma nova perspectiva começou a aflorar nos anos de 1980, com paradigmas que rompiam o modo de ensinar vigente. O *construtivismo* surgiu como parâmetro oposto ao tradicionalismo e previa o ensino voltado para as demandas do aluno, no qual ele participe ativamente na sua aprendizagem. O aluno passaria então a ser parte coparticipante do saber, quebrando o monopólio conteudista (formas tradicionais de ensino) que foram vulgarmente chamadas de “cuspe e giz”, referindo-se a aulas expositivas em que o professor apenas fala e escreve no quadro.

Aprofundando o conceito da vertente construtivista, passa-se a levar em consideração a premissa de que o convívio social dos sujeitos da aprendizagem é parte integrante deste processo como um todo. Conclui-se, então, que os educandos são participantes ativos de diversas experiências no meio em que vivem, pensando e agindo sobre estas. Portanto dever-se-ia colocar em foco tais experiências, partindo do conhecido pelos mesmos, contextualizando a aprendizagem para que esta se torne mais significativa e eficaz.

Posteriormente ao boom do construtivismo, cresce a adesão a uma tendência teórica vista como outra vertente: o *socioconstrutivismo*. Nesta, as experiências que fazem parte do cotidiano tomariam lugar importante na sala de aula entre professores e alunos. As interações entre os participantes da sala de aula são vistas como fundamentais. Ainda seguindo na história das ideias e teorias sobre alfabetização, passou-se a definir o conceito de alfabetização como limitado e a exigir-se uma nova terminologia para expressar esta ampliação metodológica, surgindo, então, o termo *letramento*, que Magda Soares definiu e ainda mais outros tantos renomados autores utilizam até hoje.

Estudos apontavam que somente a alfabetização – termo que com o construtivismo passou pouco a pouco a ser utilizado para o período de aquisição de codificação e decodificação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) - não estava sendo suficiente para atender à capacidade plena de comunicação escrita, logo as

crianças saíam alfabetizadas, todavia sem a habilidade de compreender um texto mais elaborado. Por isso, passou-se a empregar textos de diferentes gêneros e de livre circulação no ambiente escolar, como por exemplo: cartas, bilhetes, anúncios, verbetes, contos, artigos científicos, artigos de jornais, dentre muitos outros.

No entanto, devemos levar em consideração que o sistema tradicional de alfabetização foi importante em determinado momento na História da educação, pois atendia às demandas sociais necessárias para aquele período histórico, porém, houve a exigência de novas e mais complexas capacidades comunicacionais. Assim, com o passar do tempo, fomos aprimorando e desenvolvendo métodos cada vez mais condizentes com os objetivos que queríamos alcançar como leitores e escritores de qualidade⁷ dentro de nossa sociedade.

Nos anos 90, a ênfase no letramento foi se tornando cada vez maior e mais aprofundada. A preocupação agora não estava mais em só ensinar o Sistema de Escrita Alfabética, mas em apreendê-lo de forma contextualizada e fazendo o uso pleno desta forma de comunicação, sendo capaz de entender as informações ou mensagens que estão sendo passadas através da leitura e da escrita e se fazer entender pelos outros sujeitos.

Assim como afirma Ludmila Andrade (2005) “O conceito de leitor necessariamente será distinto, quando o objetivo de leitura são resultados traduzidos numa lógica da mensuração ou numa lógica da produção de sentidos e de interpretação da realidade do sujeito”.

Muitos são os gêneros (textuais ou discursivos) que circulam dentro de nossa comunidade, sociedade e no mundo; tantos que nem os linguistas (estudiosos da língua) conseguiram mensurar. É fácil dizer que com o passar do tempo vão sendo criadas novas formas de comunicação, logo novos gêneros também vão surgindo, principalmente com o avanço das novas tecnologias. O homem inventa e reinventa novas maneiras comunicacionais para atender às suas demandas cotidianas e essas são cada vez mais rápidas e imediatistas.

⁷ Titulamos uma educação de qualidade como aquela cujo objetivo é de fomentar o senso crítico-reflexivo nos educandos, dando-lhes subsídios para buscar uma educação continuada, ou seja, para o longo de sua vida. Promovendo oportunidades para assumirem sua identidade de cidadão e conhecer seus direitos e deveres dentro da sociedade.

1.2 O gênero no ensino de língua e linguagens

O homem é um ser social, isto é, precisa do convívio e interação com outras pessoas para sua sobrevivência. Portanto, o mesmo deve ter o pleno domínio sobre a língua e suas diferentes formas de linguagens para uma plena capacidade comunicacional. Nesta etapa do trabalho, aprofundaremos melhor os conceitos primordiais para o estudo com gêneros discursivos.

“A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens [...]” é o que nos atenta Milton José de Almeida (1999, p.14). Ao falar de língua, estamos tocando em um assunto complexo e cheio de especificidades de acordo com cada país e suas regionalidades. Dentro deste sistema, podem surgir outras ramificações como dialetos, expressões e sotaques. O uso desta língua dentro dos campos das atividades humanas é chamado de linguagens. Temos diferentes tipos de linguagem (orais e escritas), cada uma nos atende segundo as demandas inter-relacionais que travamos com o(s) outro(s).

(...) a linguagem não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional (...) nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de ideias mudas e verdadeiras [...] Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significado e, como tal, ela dá origem à comunicação. (LEITE, 1999, p.22 e 23).

Podemos compreender então que a autora em questão nos afirma que o conceito de língua e linguagem se complementam, fazendo parte de um todo que se chama *comunicação*, ou seja, a capacidade do indivíduo de interagir com o outro produzindo recursos dialógicos que lhes permitam se fazer entender. A linguagem, assim entendida, não é puramente automática - estímulo e emissão -, mas uma construção intencional e dotada de sentidos e significados.

Destacamos também o que Mikhail Bakhtin (2003, p.261) chama atenção sobre “o emprego da língua que se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes”. Entendemos então que Bakhtin utiliza a terminologia de *enunciado* com o significado de exprimir e expressar pensamentos e sentimentos através de palavras. Estes enunciados são múltiplos e com características próprias, seja pelo conteúdo da mensagem, seja pelo estilo (o recurso subjetivo na maneira de escrever do locutor), seja pela estrutura (*corpus* da

mensagem), ou pelo suporte (material onde estão contidos os gêneros).

De forma contextualizada, podemos refletir mais profundamente sobre o tema principal da nossa pesquisa, tomando como definição o que Luís Antônio Marcuschi afirma sobre

(...) a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

É imprescindível falar que os gêneros textuais são categorias sócio-históricas, ou seja, são praticados e produzidos histórica (em determinado tempo) e socialmente (em um lugar específico). Estes recursos dos quais lançamos mão para atender nossas funções de comunicação devem ser contemplados amplamente em suas atividades de práticas sociais. Portanto, os gêneros como uma prática de comunicação e ação social tão forte, não podem estar desvinculados de uma instituição tão importante dentro da sociedade, como a escola.

Este autor renomado da Linguística enfatiza que até mesmo em uma conversa informal estamos produzindo um determinado gênero discursivo, logo, também de um gênero. Nosso cotidiano apresenta uma gama de gêneros, com a qual temos contato em diversas situações de leitura ou de escrita. Utilizamos-nos dos mesmos para nos comunicar, fazer criações, mostrar nossas subjetividades.

Principalmente nos primeiros anos de escolaridade consideramos necessário um trabalho didático, por parte do professor, pautado não só na criação e na promoção de situações de contato com textos e informações sobre seus autores, mas ampliando experiências que fomentem um envolvimento dos educandos com diferentes leituras e que as transcenda. O que trazemos à reflexão é que o ensino de língua em suas diferentes linguagens e literaturas ultrapasse uma aprendizagem que fique retida somente aos muros da escola, mas que seja contínua, ou seja, para que seja desenvolvida ao longo da vida do educando fomentando o senso crítico e construções de ideias.

É essencial atentarmos que, para um pleno desenvolvimento nesta perspectiva de ensino, os sujeitos da aprendizagem estabeleçam vínculos não só com a leitura, porém que tenham habilidades para interpretar e refletir sobre o que foi lido, além produzir diferentes escritas sobre o assunto lido. Tendo,

concomitantemente a estes dois processos, a capacidade de defender uma posição sobre determinado assunto, usando-se de argumentos coerentes (de forma oral ou escrita).

A perspectiva do letramento é um processo amplo e complexo, o qual o estudante deve perceber sentido e significado em suas aprendizagens, que por sua vez devem estar atreladas às práticas sociais. Aqui, portanto, encontra-se o ponto chave de nossas dificuldades. Nós, como profissionais lecionadores de Língua Portuguesa e pesquisadores dessa área educacional, travamos batalhas diárias sobre quais métodos e recursos devemos usar para atender tão grande demanda e suas especificidades. Por que e como ensinar uma língua materna para aqueles que já a falam?

O importante no ensino de linguagens não é ensinar a falar a língua materna, pois este aspecto os alunos já o sabem, mas o essencial é o ensino dos diferentes usos desta língua. Pautar-se num trabalho com diferentes tipos de textos é saber trabalhar com subjetividades, pois como dito anteriormente trata-se de formas de expressão e sentimentos. Logo, para uma mesma leitura podemos extrair diferentes interpretações (que conseqüentemente, por mais que seja estranha a nós, não está de maneira errada). Existem três habilidades que os alunos devem desenvolver com um trabalho de multiplicidade textual, são estas: decifrar, compreender e interpretar.

O primeiro tem por expectativa que o educando seja simplesmente capaz de entender o código que está imposto a ele e que consiga decifra-lo. O segundo trata-se de o aluno compreender as informações que o texto ou imagem o está transmitindo. Já o terceiro apresenta uma complexidade maior, pois exige do sujeito não só a compreensão, mas uma posição subjetiva frente à mensagem que está sendo passada.

Logo, para que de fato possa haver um ensino eficaz de Língua Portuguesa, cujos estudantes saibam usar plenamente as diferentes linguagens na sociedade, eles devem ser capazes de compreender e usar as habilidades discursivas com êxito. Este produto é fruto de um longo e complexo trabalho que estimule e desenvolva a prática de ações comunicativas reais em atividades discursivas críticas e criativas. Por isso, faz-se necessário que o desenvolvimento deste trabalho ocorra desde quando a criança ingresse nos anos iniciais do E.F.1 e que promova caminhos que a levem para além dos muros da escola.

1.3 Gêneros: o discurso como foco

Desde os tempos mais remotos da antiguidade, os primeiros processos de educação davam-se através das metodologias para aprender a discursar, o foco era a arte da eloquência. Eram realizadas aulas de retórica (do bem falar) e de dialética (arte de bem persuadir). Naquela época só detinham poder aqueles que sabiam expressar seus pensamentos e defender seus ideais. As *Ágoras* eram lugares de reunião de pensadores para debater ideologias, os historiadores dizem que foram destes campos que surgiram os primeiros estados da Grécia.

O tempo e o espaço, hoje, podem ser outros, porém poucas pessoas ainda têm esse direito pleno à fala em nossa sociedade. O direito sobre a posse da fala está restritamente ligado às condições socioeconômicas desses indivíduos e as relações de poder. Alguns só conseguem “balbuciar” algumas poucas palavras, pois se utilizam de falas de outros e da mídia (em sua predominância a televisão), considerada detentora do saber para os mesmos. Assim reafirmo o que Geraldi (1999, p. 15 e 16) postula

de posse do instrumento língua, eles não podem usá-lo integralmente. À maioria é permitido ouvir, não falar... Ora, ouvir, entendendo, e falar, fazendo-se entender, são habilidades estreitamente ligadas ao desenvolvimento mental, vale dizer à alimentação, principalmente nos primeiros anos de vida. Também nesta área a situação do Brasil é triste. Sua população é, na grande maioria mal alimentada, desnutrida... Pode-se deduzir, então, que somente uma pequena quantidade de pessoas tem condições naturais de falar, pensar, usufruir literatura, teatro, cinema.

O que a escola tem feito para mudar essa situação? Os *ensinantes* de diferentes linguagens têm se preocupado em ensinar as crianças “desnutridas”, conforme o autor metaforiza, muitos conteúdos que eles não saberão usar futuramente em sua vida cotidiana. Saberes estes que ficam retidos à escola. A escola deveria basicamente ensinar os caminhos para aqueles que querem se “alimentar” melhor, procurar alimentos de qualidade, proporcionando situações para conhecerem e despertarem o gosto por literaturas e culturas artísticas.

Todavia, não devemos ter a ingenuidade de que somente por entrar em contato com esses materiais e situações de cultura eles terão pleno direito à fala. É

imprescindível que a escola, quanto propulsora de diferentes linguagens, forneça também oportunidades para que o educando pense e compreenda o que lhe está sendo oferecido, para que assim construa uma crítica positiva ou negativa, produzindo seu próprio discurso⁸.

As *dimensões discursivas* segundo Helena Nagamine Brandão (2000, p.17), ocorrem dentro das esferas que promovem a interlocução dos sujeitos, de forma que estes utilizem a linguagem como forma de expressão carregada de sentido e significado à medida que interajam. As inter e intrarrelações agregam também formas culturais e sociais deste meio. Portanto, discurso refere-se a situações interativas que podem ser de maneiras orais ou escritas, presenciais ou não, porém destinadas a alguém ou a um público alvo. Dentro deste discurso o locutor (quem o faz) exprime formas subjetivas, mas ao mesmo tempo culturais de enunciação, isto é, adicionam a este sua maneira própria.

Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância indicadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciatador. Em outros termos, o discurso seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor. (OSAKABE, 1999, p.26)

Neste processo de criação do discurso, os sujeitos da comunicação escolhem e se adequam às múltiplas formas de enunciação considerando o tema, a esfera social (lugar ou o espaço que se encontra), o tempo, o(s) receptor (es), o suporte e seus argumentos. Em nossa sociedade, há várias formas de nos comunicar, cada uma atende suas exigências, levando em consideração os aspectos citados acima. Com as variadas formas comunicativas surgem também diferentes gêneros destes discursos. Os gêneros permitem categorizá-los, isto é, para melhor identificá-los e entendê-los. De acordo com o pensamento de Bakhtin (2003, p. 262),

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Por isso chegamos a considerar a importância do ensino de Língua

⁸ Derivado de ações comunicativas, Bakhtin empregava o termo *rietchevóie*, que traduzido significa discurso, fala ou linguagem.

Portuguesa ser pautado numa perspectiva de trabalhos com gêneros discursivos. Documentos relevantes na área da educação ressaltam essa importante demanda, assim como os PCN de Língua Portuguesa que visam a uma proposta baseada na promoção de atividades e situações educacionais que desenvolvam a plena aprendizagem da linguagem oral e escrita, oferecendo-lhes oportunidades para lerem e se expressarem (mesmo para aqueles alunos que ainda não saibam ler e àqueles que não fazem notações alfabéticas de escrita). Para o primeiro ciclo, isto é, para as três primeiras séries do Ensino Fundamental (do 1º ao 3º ano) são propostos os seguintes gêneros, conforme orientação do Ministério da Educação e do Desporto (1998, p.72):

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- receitas, instruções de uso, listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).

Os PCN de Língua Portuguesa não analisam a fundo o conceito de gêneros discursivos, porém lançam uma proposta desafiadora para os educadores embasados em um trabalho de diversidade textual, levando em consideração seus aspectos de uso social e didático. O documento em questão sugere quais gêneros podem-se trabalhar melhor para o desenvolvimento da leitura e quais seriam mais usados na produção da escrita; nos atenta para o fato que cabe ao docente identificar qual gênero discursivo atenderia à demanda exigida pela turma, visto que há alguns que amoldam-se perfeitamente às duas áreas, como por exemplo, a carta, o bilhete e muitos outros.

Ao tentarmos interligar o que sugere os PCN e as situações pedagógicas de sala de aula, podemos refletir que não há gêneros próprios para trabalhar as habilidades orais e outros para as de escrita, visto que na listagem sugerida alguns deles aparecem em ambas as áreas, mas de acordo com a demanda da situação didática o docente deverá saber mediar estes recursos desenvolvendo os dois processos de acordo com objetivo a ser alcançado naquele momento.

Num exemplo cotidiano, ao ler um convite, gênero palpável por qualquer classe econômica, os sujeitos podem explicar com êxito qual a finalidade deste e entender de forma bem popular suas características estruturais, isto é, de quem e para quem é, qual seria a data, o horário e o local da comemoração (informações que estão explícitas no texto). Porém, incumbidos de escrever um convite, poderão ter dificuldades e poderão se esquecer de algumas destas características estruturais.

“A leitura pode ocorrer nas mais diversas situações, de um recital público de poesia ao exame privado de listas de preços e horários de ônibus” segundo Magda Smith *apud* Soares (2010, p.69). Portanto, o professor deverá desenvolver e aprimorar as habilidades sendo de leitura e escrita discente, relacionando o gênero em questão às variadas demandas do cotidiano.

Trazer práticas e situações reais é essencial para o ensino com gêneros, pois a escrita de um convite só será eficaz e significativa se o escritor realmente tiver o porquê convidar alguém e perceber nesta prática que seu convite não ficou somente atrelado às linhas do seu caderno, para então, numa perspectiva plena de letramento o ensino de linguagens possa ter atingido os seus objetivos.

Acrescente-se a essa grande variedade de habilidades linguísticas o fato de que elas devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de materiais de leituras: literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas (...) cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas. (SOARES, 2010, p.69)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa apontam uma vertente de ensino focada em desenvolver as diferentes linguagens sociais do educando, proporcionando constantes confrontos para que ele pense e aja sobre estes, de maneira a considerar aspectos da ação comunicativa e adequar-se a ela.

Como destaca o Ministério da Educação⁹ (1998, p. 67):

É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece.

Toda esta ação comunicativa dá-se pela intra e inter-relação entre os sujeitos, ou seja, pelo intercâmbio de mensagens entre os pares e a forma como eles as significam. Bakhtin (2003), mentor dos estudos sobre gêneros, chama esse trâmite de *dialogismo*, a partir do qual afirma a capacidade de sujeito de colocar com a sua “voz”, ou seja, a sua palavra e o seu pensamento, perante muitas outras vozes. Ele nos chama atenção que *dialogismo* é diferente de *diálogo*, pois o primeiro tem uma perspectiva muito mais ampla, por requerer do sujeito habilidades muito mais complexas.

Podemos explicar melhor essas concepções na visão de outros dois autores, cujas ideologias em parte relacionam com a do pensador o qual nos referimos no parágrafo acima. Mikhail Bakhtin e Lev Semionovitch Vygotsky construíram pensamentos muito parecidos, porém o primeiro pertence ao campo da Linguística e o outro ao campo da Psicologia.

Vygotsky, teórico sócio interacionista russo, defende a ideia de que a construção do pensamento é recorrente de um processo cultural, isto é, o pensar implica grande importância às relações sociais dentro do desenvolvimento educacional.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e depois, e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (VYGOTSKY apud Oliveira, 1993, p.38 e 39)

É a partir das relações interpessoais com diferentes pessoas que o sujeito interioriza formas culturalmente estabelecidas, isto é, o convívio social produz matéria-prima para o seu desenvolvimento psicológico do mesmo. Logo, esse autor renomado traz três conceitos importantíssimos: o primeiro é o conceito de zona de desenvolvimento real, ou melhor, o uso das habilidades que o indivíduo já consegue

⁹ Posteriormente abreviado por MEC

produzir sem nenhuma ajuda. O segundo é a zona de desenvolvimento potencial que se refere à capacidade de o sujeito aprender com seus pares (sendo eles adultos ou crianças) e com as situações a ele impostas. E o terceiro, é a zona de desenvolvimento proximal, que resulta em

O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. É a partir da postulação da experiência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a *Zona de desenvolvimento proximal* (...) refere-se, assim, o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que ainda estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas (...) (OLIVEIRA, 1998, p. 60).

Outro tópico importante de ressaltar nos ideais de Vygotsky é a concepção da linguagem. Para ele, a linguagem é um sistema simbólico dos grupos humanos e que é socialmente produzido e promovido. Logo, é por esse desenvolvimento que os sujeitos sociais colhem materiais necessários para perceber e organizar o real, mediando assim o indivíduo e o mundo. Portanto, esse material cultural que é oferecido a nós pelas diferentes linguagens nos dão subsídios para refletir, aprender e ser participantes ativos deste convívio social pleno.

Dentro desse amplo e complexo processo, a escola desempenha o seu papel de mediadora no ensino-aprendizagem de diferentes linguagens. Portanto, ela deve considerar que o aluno possui diversas vivências sociais, nas quais se utilizam dos recursos discursivos, logo os profissionais da educação devem considerá-los como material para diagnoses e partir assim para um trabalho mais focado no desenvolvimento de suas habilidades para o uso comunicacional pleno no âmbito social.

2. O papel docente na promoção do ensino - aprendizagem com gêneros

O papel docente nesta vertente encaminha práticas voltadas para o ensino da língua materna, mas para fazê-lo deve ele buscar um caráter de formação de identidades e de diferentes linguagens. As ideologias e as concepções sobre o que seja o ato de aprender, o processo de educar e de como o professor constrói a imagem sobre os sujeitos aprendizes reflete bastante em suas práticas em sala de aula, o que por sua vez também influencia diretamente no processo de ensino aprendizagem.

Assim podemos retomar o que Rubem Alves (2006), com seu toque de romantismo sobre a educação, nos traz à memória, falando de situações que nos são tão reais dentro dos cotidianos, em algumas de suas parábolas, relata que há escolas que se assemelham a gaiolas e outras que se assemelham mais a asas. Nesta analogia, Rubem Alves nos reporta à ideia que algumas escolas se caracterizam como gaiolas, pois “aprisionam” os seus alunos (pássaros), isto é, transmitem ao alunado desconforto e desprazer à imagem da escola e, conseqüentemente, ao ato de aprender e como resultado “perdem a arte do voo”. Os alunos destas escolas apresentam dificuldades de entender a linguagem falada pela escola, pois não veem nela sentido ou significado.

Todavia, Rubem Alves (2006, p. 30) ainda alerta que:

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que eles amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem de voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado

Faço minhas as palavras deste autor que as usou e ousou-as com sabedoria. Trago ainda outra comparação, em uma nova perspectiva mais focada no ensino da língua e de diferentes linguagens. Aos pássaros que já sabem a arte do voo, podemos achar semelhança nos nossos alunos que já usam e têm contato com essa língua materna. Portanto, cabe ao professor encorajá-los a alcançar voos cada vez mais altos, isto é, saber usar as diferentes habilidades da linguagem. Porém, sem serem gaiolas - conhecimentos rígidos e inflexíveis depostos de alegria e sentido, que com o tempo não os faça esquecer-se da sua bela arte de voar.

Percebemos também que o voo já é para o pássaro inerente (nato), algo que

nasce dentro deles, que lhe é familiar e já faz parte do seu natural. Assim, o docente deve encorajar os educandos, trabalhando com eles situações cotidianas em que ganhem mais confiança e coragem para voos maiores e longínquos.

É dever do professor desenvolver todas as potencialidades e habilidades das crianças. Porém, Vygotsky (1989) nos chama atenção para o desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos, pois em muitas escolas a equipe pedagógica tem dado maior importância à área motora. Esse pensador russo alertou que esse processo tem se dado na passagem do registro de desenhos em si para o desenho de letras, ou melhor, de forma mecânica e repetitiva.

Na concepção do psicólogo, a escrita só tem significado para a criança quando parte de uma motivação exterior, imersa no mundo da cultura, não sendo desenvolvida como “hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” em que pode se expressar. No entanto, não queremos formar meras máquinas de escrever ou escritôes ambulantes, mas cidadãos críticos que façam pleno uso da língua (oral e escrita).

A criança deve ser participante desse processo de ensino-aprendizagem, ajudando na coleta de informações e no desenvolvimento de pesquisas na escolha do tema a ser estudado. O professor deve relacionar e adequar trabalhos e atividades que instiguem a imaginação e o desafio, pois estes fatores incentivam o educando a pensar e criar hipóteses sobre determinado assunto, seja na área de Língua Portuguesa ou em outras áreas do saber.

É importante que as crianças se expressem de variadas formas possíveis. Logo, o professor deve criar ambientes e oportunidades para a promoção de tais experiências, tomando como ponto de partida as falas da criança, pois elas refletem suas necessidades, suas dúvidas e suas curiosidades. Portanto, é importante que todo o planejamento que o professor faça esteja calçado das demandas dos alunos, assim Patrícia Corsino (2009) afirma:

o planejamento, quando coletivo e participativo, descentralizado do professor passa a ser responsabilidade de todos da elaboração e execução à avaliação. Envolver as crianças no planejamento das atividades do dia a dia e de projetos que serão desenvolvidos é importante pela possibilidade de as crianças pensarem juntas, fazerem escolhas, negociarem pontos de vista, anteverem o que vão fazer etc. Ao se sentirem protagonistas e autorizadas a discutir e opinar, tornam-se coautoras do trabalho; (p.119).

Assim, quando o aluno se torna coautor no processo de aprendizagem, ele pensa, cria hipóteses, critica e reflete sobre a sua língua, fazendo isto de tal forma a apropriar-se dela.

2.1- Reflexões entre a teoria e a prática nas séries iniciais do Ensino Fundamental

[...] importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é conviver, é se criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora lógico [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (FREIRE, 1996)

A fim de ilustrar com uma experiência real sobre escolas gaiolas e escolas aladas, passo a relatar vivências, observações e relatórios diários de classe sobre uma escola da rede municipal de ensino situada na Zona Sul do Rio de Janeiro. A escola escolhida para o estágio de prática em séries iniciais do Ensino Fundamental está inserida ao lado de um dos principais pontos turísticos do município, o Pão de Açúcar. Ela atende todos os segmentos do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 9º ano.

O trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão da prática docente nesta etapa de ensino, tomando como ponto de partida alguns referenciais teóricos para melhor argumentação, levando os profissionais da área a atentarem para as ideologias, métodos e concepções que estão implícitas nesse nível de ensino.

As instalações atendem as crianças desde 1922 até hoje. Antigamente a instituição era usada para o ensino de crianças com necessidades especiais, mas atualmente o seu público são os filhos de moradores das comunidades do entorno ou de trabalhadores do bairro. É uma escola considerada pequena, sua demanda de alunos é dividida em dois turnos, manhã e tarde. Possui em média de 12 a 14 salas, sendo as séries divididas dentre os dois turnos.

Ao chegar à escola com os documentos para minha apresentação, fui recebida muito bem pelas secretárias da instituição. Elas foram muito atenciosas tentando me ajudar da melhor forma possível e atender as minhas necessidades concomitantemente com a demanda delas. Todavia, pela observação sobre a equipe como um todo, pude ver que não era um perfil geral. Não percebi um ambiente de

amizade ou parceria, sempre de rigidez e disciplina por parte destes agentes dentro da escola, ambiente totalmente oposto ao supracitado por Paulo Freire.

A turma que observei pertencia ao 2º ano de escolaridade do EF e continha em sua totalidade dezoito alunos (já alfabetizados), sendo que um saiu durante o início do 2º bimestre. Esta discente, especificamente, desde os primeiros dias, demonstrou-se muito agitada e falante, sua participação durante as atividades era pequena. Também demonstrava um comportamento muito explosivo entre seus pares e uma sexualidade muito afluída. Uma questão interessante é que toda a turma já estava alfabetizada.

Logo que entrei em sala de aula, apresentei-me à professora regente da sala de aula e ela não se deteve em muitas perguntas. Apresentei-me também para a turma e sentei para começar a minha observação. Imediatamente a docente me pediu para que colasse na agenda das crianças um bilhete sobre o Rio Card, material que estava dando muitas reclamações por parte dos alunos e de seus pais. Um ponto que me chamou a atenção foi que depois de colado o bilhete, a professora se preocupou em lê-lo e explicar para os alunos o que estava escrito.

A postura da professora frente a esta situação demonstrou ser muito positiva, pois na maioria das situações como esta este gênero textual é apenas colocado no caderno, sem ser dado a conhecer pelos alunos passando-lhes a impressão que este conteúdo discursivo não seria de posse dos mesmos ou que não seria referente à eles. Embora essa situação pedagógica tenha sido favorável à aprendizagem das crianças, promovendo um ambiente em que eles tivessem acesso ao gênero e o seu objetivo para solucionar um problema, não foi percebido essa preocupação ao longo do estudo de caso desenvolvido.

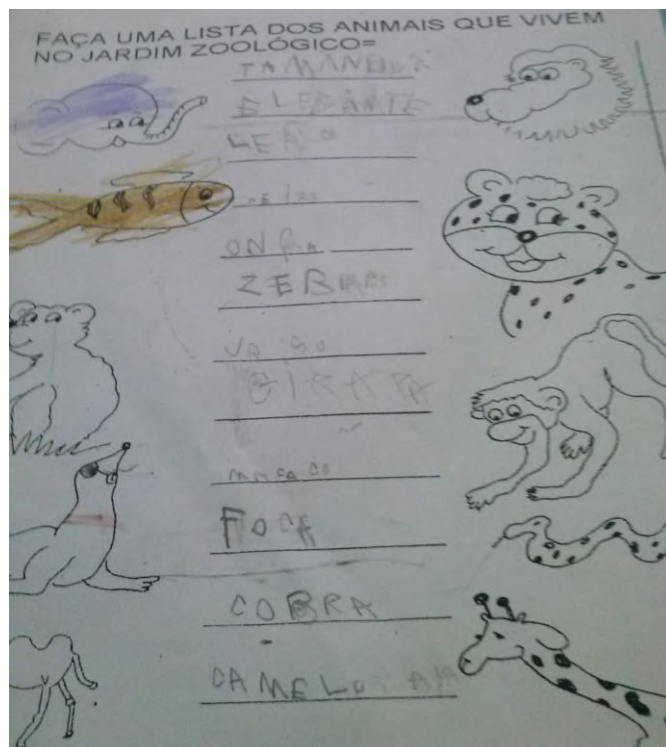
Descrevendo um pouco o perfil da professora pudemos notar que a mesma ainda apresenta em sua didática métodos bem tradicionais. Em uma entrevista com ela, soube que já possuía vinte e dois anos de magistério. Concursada do município, já atuava na educação infantil (E.I) durante algum tempo em uma instituição referência no centro do Rio de Janeiro, sendo seu trabalho nesta classe uma dobra de matrícula. Moradora de Copacabana trabalhava na E.I durante a parte da manhã e na instituição em questão à tarde.

Temos o objetivo, portanto, de analisar a promoção das atividades que envolvam um trabalho de Língua portuguesa, assim como as produções dos alunos, tomando como reflexão os conhecimentos envolvidos (uso dos gêneros discursivos)

e de como a docente faz essa abordagem, se dentro das atividades são promovidos os eixos de oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos próprios para os anos iniciais do E.F.1.

Depois de primeiro momento com a turma, a professora me apresentou rapidamente às crianças mais oficialmente e pegou uma história que havia separado. Esta se chamava “A turma do mangue”. Após ter lido a história para as crianças a professora pontuou que naquele texto havia conteúdos de Português e Ciências, este fato intrigou-me bastante por tratar a leitura daquele livro de forma meramente conteudista, ou seja, visando só o conteúdo que estava inserido nela. Não presenciei nenhuma interpretação da história, nenhuma mediação da professora sobre uma análise (ao menos verbal) do que eles compreenderam do texto e foi imediatamente passar a matéria no quadro.

Posteriormente, chamou atenção o fato que quando os alunos terminaram de copiar a matéria dada, a docente entregou-lhes uma folha com exercícios, em que propunha aos alunos a fazer uma listagem de nomes de animais que vivessem no jardim zoológico, como a imagem que podemos observar adiante.



Produção de um dos alunos da turma

Podemos constatar que a docente usou alguns gêneros textuais bastante comuns no cotidiano dos alunos como bilhete, histórias infantis e lista que não foram problematizados pelas crianças, o que deixa a proposta sem uma motivação para elas. A atividade foi feita visando somente verificar se estas sabiam ou não escrever corretamente o nome dos bichos. Um ponto positivo nesta situação foi que a professora passou o livro para que os alunos tivessem contato com o suporte do texto, mas em um determinado momento de discussão entre as crianças para pegá-lo, ela fala a seguinte frase: "... o livro é da escola, não é de vocês...", dando a entender que o livro embora fosse da escola, não lhes pertenciam.

Podemos observar na imagem que os animais da atividade proposta pela professora não se relacionava com a leitura feita. Esta prática contrapõe-se ao que Sírio Possenti (1999, p.36) nos afirma quando diz que

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. (...) O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas". As práticas significativas estão relacionadas à maneira como os conteúdos são trazidos para sala de aula com atividades que fomentem o conhecimento e a pesquisa.

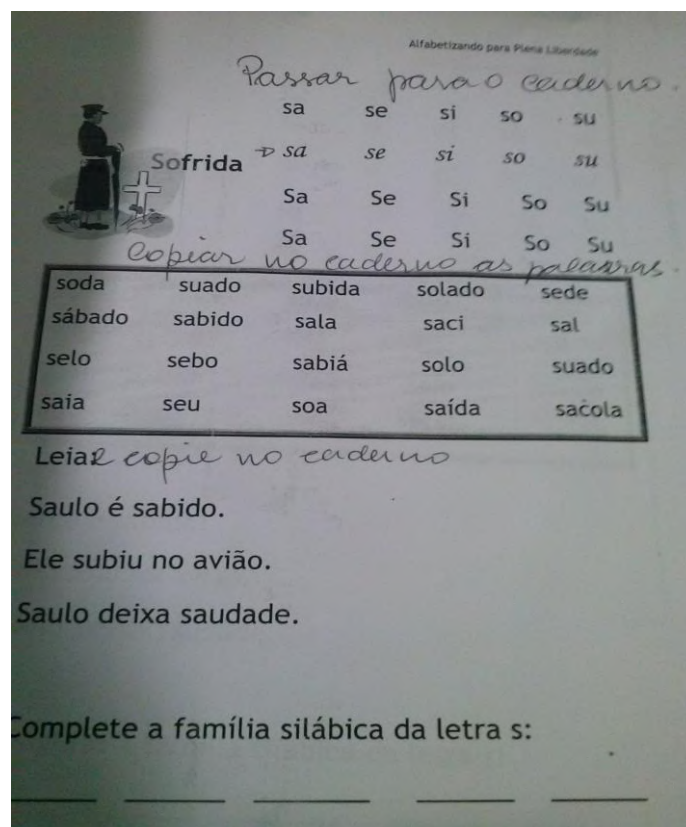
Devemos considerar que a sequência ou continuidade lógica das atividades é de suma importância para que os alunos das séries iniciais sigam uma linearidade de raciocínio, favorecendo a construção de um pensamento para este sujeito.

Podemos refletir sobre essa prática e analisar que seria mais significativo aos alunos que a docente trouxesse uma reflexão sobre a história, perguntando quais deles já tinham visto um mangue, como que ele é e que animais viram neste *habitat*. Em seguida poderia trazer como proposta de produção de escrita o nome destes animais que eles fossem falando, de forma que toda a turma participasse. A lista seria composta coletivamente de acordo com a mediação da professora que poderia ser a escriba ou não. Sabendo que neste movimento a professora promoveria uma análise dos animais trazidos pela história e os das experiências dos alunos.

Vale observar também o cuidado em não deixar que a leitura fique retida apenas no livro em si, mas fazer um trabalho que fomente a oralidade da criança desenvolva nos aspectos explícitos e implícitos da leitura, para contrapor esses conhecimentos com a realidade dela, fazendo com que esta traga os seus conhecimentos prévios e assim construa um posicionamento sobre determinado assunto, isto é, um trabalho que extrapole o texto.

Uma das principais conclusões a que se chegou (...) é que textos dos mais diversos gêneros e funções distintos, verbais ou não verbais, poéticos ou não, são trabalhados nas escolas observadas, segundo sugestões dos manuais didáticos. Da mesma maneira, os exercícios que a eles se aplicam são quase idênticos, o que na maior parte das vezes leva alunos e professores a leituras demasiadamente limitadas, pouco críticas e criativas, quando não totalmente inadequadas ou equivocadas, limitando também o conhecimento da realidade tematizada. (LEITE, 2000, p. 10)

Os métodos utilizados pela professora não desafiavam os alunos a pensarem, só a reproduzirem. A docente demonstrava constantemente uma didática tradicional, muitas vezes referindo-se às velhas famílias silábicas e criando um banco de palavras para os alunos treinarem a ortografia. Dentre os recursos usados estavam cópias excessivas como podemos observar abaixo:



Proposta de aquisição do sistema alfabético de escrita.

Podemos refletir que este mecanismo limita a aprendizagem, pois a professora por vezes adotava a metodologia de ensino com treinos de sílabas soltas, desgarradas de uma leitura com um contexto, fazendo atividades apenas

para verificação se o aluno sabia fazer a correspondência grafofônica (fonema-grafema, ou vice-versa).

É importante ressaltar que uma das possibilidades para a escola estar “maquiando” este processo educacional do ensino de linguagens é que repetidas vezes a presença dos gêneros discursivos em sala não implica necessariamente num processo significativo de letramento. Refletindo sobre este processo, vemos que o que Soares (2010, p.86) nos diz:

O fenômeno complexo e multifaceado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e aqueles usos sociais que os testes avaliam e medem. (...) um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola.

Logo, temos como consequência deste trabalho pautado no mecanismo o *letramento funcional*, ou seja, cidadãos – aprendizes que ficam restritos aos modos de uma escolarização técnica dos gêneros, ao ponto que estes sejam capazes de usar os textos apenas na escola, porém inábeis de lidar com eles nas variadas práticas sociais. Podemos perceber tal ação nas imagens abaixo:

The left image shows a student's handwritten letter and a worksheet. The letter is dated "Rio de Janeiro, 10 de maio de 2013" and is addressed to "Yone Raposo". The subject is "Exercício de fixação" with the theme "Bilhete". The letter is written by Duda and says: "Passou por aqui, mas não pude esperar você chegar. Tui na casa do Júnior fazer o trabalho de Geografia. O jogo de futebol foi confirmado para hoje às 4 horas. Não esquece de chamar o Roger, senão vamos ficar sem goleiro. Até mais!" The letter is signed "Tiago" and dated "23/05".

The right image shows a worksheet with the following questions and a table:

1 Qual foi o objetivo de Tiago ao escrever o bilhete?

Ele queria divertir as pessoas.
 Ele queria dar um recado.
 Ele queria contar uma história.

2 Leia as perguntas do quadro e faça um X na resposta correta de cada uma delas.

	Duda	Roger	Tiago	Júnior
Quem enviou o bilhete?			X	
Para quem era o bilhete?	X			
Quem seria o goleiro do time?		X		
Na casa de quem o garoto que escreveu o bilhete foi estudar?				X

3 Complete a frase corretamente utilizando uma das palavras que estão nos parênteses.

A mensagem escrita em um bilhete costuma ser curta (longa/curta) e fácil (difícil/fácil) de entender.

4 Quando a mensagem do bilhete foi escrita?
23/05

5 Os bilhetes costumam ter uma despedida. Volte ao texto, localize

Atividade proposta trazida pela professora: Gênero bilhete.

Podemos perceber que o gênero bilhete na proposta trazida pela professora ficou atrelado ao exercício de fixação (termo presente usado pela docente), apenas

para trabalhar elementos estruturais do texto. Não foi proposta nem apresentada nenhuma ação de reflexão de forma contextualizada e efetivamente da escrita como prática social, mas restringiu-se apenas numa aprendizagem para verificação – o que empobrece a perspectiva fundada no letramento.

Os docentes deveriam aproveitar situações didáticas espontâneas como forma significativa para mediar o objetivo e a funcionalidade dos gêneros discursivos como práticas sociais, ou seja, dentro e fora do “chão da escola”. Ao pegar como matéria-prima estes textos base, os sujeitos da aprendizagem interiorizam as variadas formas de discursos e seus recursos em situações reais, que sejam vivenciadas por eles no cotidiano. Antes de aprender a concretizar na forma escrita um determinado tipo de texto, faz-se primeiro necessário entender a sua finalidade social e, então, ter a capacidade de decidir qual recurso linguístico poderá usar para melhor atingir seus objetivos.

Observando a disposição geral da sala de aula, podemos perceber que as carteiras dos alunos sempre estavam amontoadas, pelo pouco espaço, mas mesmo assim não houve propostas de formações de grupos de trabalho pela docente.



Joan Bonals (2003, p.13) chama atenção para o fato de que “alunos e alunas podem aprender mais e melhor, se lhes é permitido enfrentar juntos os processos de aprendizagem, sobretudo quando lhes são propostos os objetivos aos quais poderão chegar, trabalhando como equipe”. Assim, fazendo pequenos grupos de trabalhos a

professora poderia promover espaços para debates de opinião, construção e defesa de ideias.

Percebemos também nas fotos que não havia muitos livros apenas alguns dicionários que não eram utilizados pelos alunos em sala. Não possuía nenhum espaço com histórias infantis (cantinho da leitura) para propiciar momentos de leituras espontâneas das crianças, assim como não presenciei a professora levar os alunos à biblioteca (durante o período observado).



Material disponível em sala de aula.

No meio escolar como agentes mediadores de aprendizagens devemos entender que a leitura atende diferentes objetivos. Lemos para buscar informações, para resolver um problema prático, para adquirir conhecimento sobre algo ou alguém e lemos por prazer, logo devemos proporcionar no ambiente escolar situações reais para todas estas demandas de leitura. A escola não deve esquecer de proporcionar o momento da leitura por prazer, isto é, sem que haja uma prova com uma lista de perguntas que se deva responder sobre o texto lido.

Márquez (*apud* Lerner, 2002), alerta que

o tratamento que a escola (...) dá à leitura é perigoso porque corre o risco de “assustar as crianças”, ou seja, distanciá-las da leitura em vez de aproximá-las; ao colocar em juízo o contexto da leitura na escola, não é justo sentar os professores no banco dos réus, porque “eles também são vítimas de um sistema de ensino.

Nesta vertente, a pesquisadora argentina traz a reflexão de que devemos tomar como objeto de estudo o sistema educacional no qual estamos inseridos. Os professores, nesta perspectiva, confrontam-se com uma demanda contraditória, de um lado, as palestras, as pesquisas e até mesmo o próprio sistema, aponta para a necessidade do letramento como desenvolvimento de múltiplas habilidades sociais de leitura e escrita e, em contrapartida, tem-se um sistema educacional rígido, onde há um planejamento curricular a ser seguido e que incorpora práticas desiguais de avaliações extraclases sem levar em consideração a realidade das instituições educacionais.

Podemos perceber também que na estante há uma caixa com jogos do PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, uma caixa que contém dez jogos didáticos que trabalham os quatro eixos linguísticos (oralidade, leitura, escrita e análise linguística) trazendo ludicidade ao ensino da língua materna. Os jogos estão divididos em três tipos: de análise fonológica, correspondências grafofônicas e de reflexão sobre os princípios do sistema de escrita alfabética.

Todavia, também não foi presenciado o uso dos jogos pela professora nas salas. Devemos ressaltar o que Kishimoto (2003) nos faz refletir que jogos são recursos que ajudam o professor a promover a aprendizagem de forma mais dinâmica e significativa para as crianças, auxiliando-as no aprimoramento de conhecimentos escolares e não escolares.

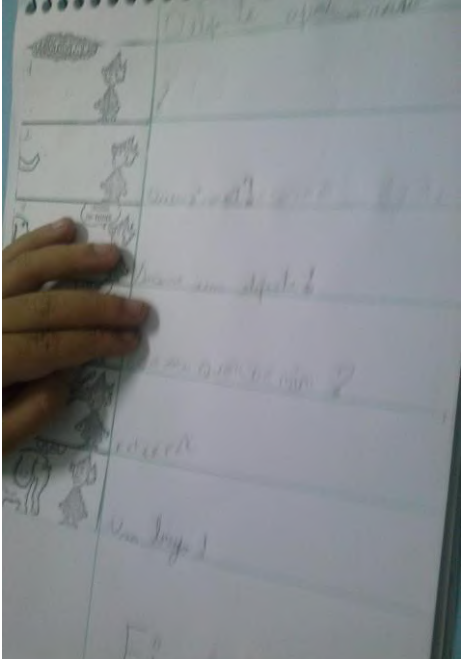
No decorrer das aulas de Ciências a professora iniciou um caderno com o gênero muito parecido com o dicionário (de cunho informativo), que as crianças iam compondo de acordo com os conteúdos dados. Porém, este gênero ficava contido em si, pois eram meras cópias feitas do quadro, e eu não presenciei no período de observação qualquer reflexão nas aulas observadas dos alunos sobre os conceitos, mesmo quando havia pesquisas feitas por eles, a docente não proporcionava momentos de troca entre as crianças. Esta seria uma boa oportunidade de troca de informações e conhecimentos adquiridos.

Portanto, momentos de interação são extremamente importantes (Vygotsky *apud* Oliveira, 1998) tanto entre seus pares quanto na mediação do professor, articulando os conhecimentos de zona de desenvolvimento real, ou seja, saberes já adquiridos com os de desenvolvimento potencial - saberes advindos com experiências de interações.

Analisando a prática de modo geral, a professora apresentava variadas formas textuais à sua turma, dentre elas, textos narrativos, descritivos e injuntivos. Em sua predominância estavam as narrativas, através de histórias, tanto em livros quanto no caderno pedagógico. Todavia, com a chegada dos cadernos pedagógicos a docente limitou os gêneros a este suporte, sendo assim, alguns deles não cumpriam a sua finalidade social.

Outra situação propensa à análise e que chamou atenção foi o dia em que a professora levou como proposta aos alunos uma história em quadrinhos da Eva Furnari, somente com a sequência de ilustração e pediu-lhes para fazer um texto sobre ele.

Propostas de atividades promovidas pela professora



O elefante apaixonado

1- ?

2- Quem é você?

3- Socorro um elefante!

4- O que você quer de mim?

5- kkkkk

6- Um beijo!

FIM

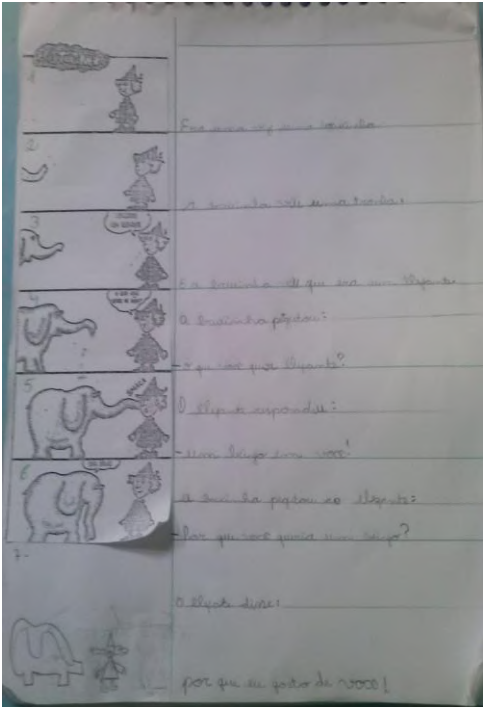
Primeira versão de texto de um aluno sobre o gênero história em quadrinhos.

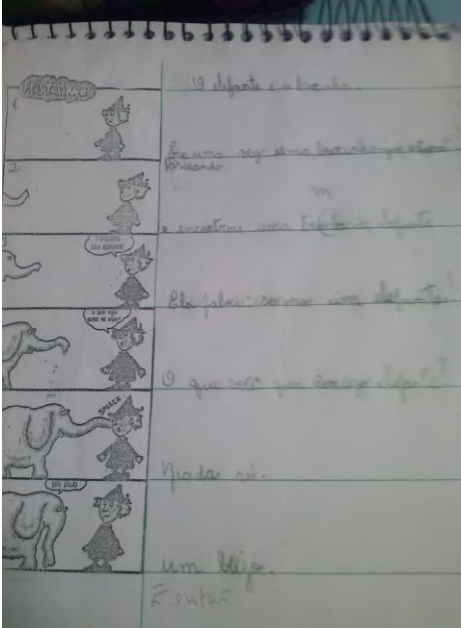
Ao observá-los, notei que um dos discentes iniciou o texto fazendo falas para os personagens que estavam na história, o que podemos analisar é que esta ação demonstra que o aluno em questão inferiu sobre tal texto levando em consideração os seus conhecimentos prévios referente aquele gênero. As falas são características próprias ao gênero textual história em quadrinhos, porém ele as fez sem os balões de fala.

Depois de um tempo, a professora chamou-os para fazer a correção em sua mesa e observei que ela lhes pediu para ir apagando aquele texto de autoria deles e começou a fazer mediações na escrita dos alunos, apontando os acontecimentos da história e propondo que eles refizessem o texto em forma de narrativa.

Registrei abaixo como ficaram os resultados finais de algumas crianças sobre o texto e que tiveram a mediação da professora.

Produção posterior à correção da professora.

	<p style="text-align: center;">Sem título</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Era uma vez uma bruxinha 2- A bruxinha viu uma tromba 3- E a bruxinha viu que era um elefante 4- A bruxinha perguntou: - O que você quer elefante? 5- O elefante respondeu: - Um beijo em você! 6- A bruxinha perguntou ao elefante: - Por que você queria um beijo? 7- O elefante disse: - Porque eu gosto de você!
--	--

	<p style="text-align: center;">O elefante e a bruxinha</p> <p>1- Era uma vez uma bruxinha que estava passeando.</p> <p>2- E encontrou uma tromba de elefante.</p> <p>3- Ela falou: socorro um elefante!</p> <p>4- O que você quer comigo elefante?</p> <p>5- Nada só.</p> <p>6- Um beijo.</p>
---	--

O que podemos analisar desta situação da sala de aula em questão é que os alunos em primeiro momento colocaram em prática os seus conhecimentos prévios sobre o gênero, e que eram mais condizentes com esse gênero textual do que a proposta em mente da professora, mas a mesma não considerou a diversidade das formas de pensamento. Percebemos pelas imagens que os textos apontam “padrões de qualidade” do texto na concepção desta docente, sem levar em consideração a subjetividade dos autores.

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado de regras comunicativo oculto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para (...) fugindo permanente ao risco de subversão criativa, ao risco de pregar como ato de inversão e liberdade.
(LEITE, 1999, p.24)

Reafirmo que métodos como estes já foram importantes em uma determinada época da educação. Já avançamos muito no que diz respeito à didática e metodologias, nosso objetivo vigente diverge daquele momento educacional. Estudos recentes na área de linguagens apontam que o ensino de Língua Portuguesa deve levar os alunos a produzirem e a refletirem sobre os diferentes discursos que circulam na sociedade e sua prática comunicativa. Logo, nesta perspectiva podemos afirmar que meras cópias, explicações excessivas e treinos e

respostas de modelos prontos não permitem a formação de cidadãos conscientes e ativos.

3- O uso dos cadernos pedagógicos no processo de ensino - aprendizagem com gêneros discursivos.

Os recursos didáticos auxiliam o professor a construir o conhecimento juntamente com o aluno. Ao fazer a diagnose e traçar o perfil da turma, o docente organizará o seu planejamento de acordo com os saberes e objetivos a serem alcançados por ela. Ao planejar o professor deve partir do pressuposto sobre o porquê, para quem, o que é e como ensinar. Assim sendo, deverá conhecer e delimitar bem os recursos a serem utilizados para atingir seus objetivos.

Um dos recursos universalmente usados por professores é o livro didático (doravante L.D). Esse material pedagógico cumpre a função de fazer a mediação e o confronto entre os conhecimentos já consolidados e os em desenvolvimento, todavia, devemos analisar até que ponto este recurso passa de um aliado a um entorpecente. O perigo é quando o L.D. assume a papel central no processo de ensino aprendizagem, transformando-se na única leitura dos discentes, esta perspectiva gera um empobrecimento na qualidade do desenvolvimento das habilidades discursivas.

Assim, afirmo como descrito nos relatos dos PCN (1998, p.29):

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos (...) é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla de conhecimento.

Em alguns municípios, o uso do livro didático é facultativo, mas no caso do Rio de Janeiro o uso é obrigatório. Em outros municípios, há a escolha dos livros aprovados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático - por parte dos docentes e que perdura por um período de quatro anos. Já no município do Rio de Janeiro, estes recursos aparecem em forma de cadernos pedagógicos produzidos pela própria secretaria de educação, sem nenhuma espécie de participação dos docentes que promoverão a regência. Assim, devemos ter um olhar mais aprofundado para este objeto de apoio do professor, analisando-o para sabermos se esta cartilha atende ou não à demanda das habilidades necessárias para atingirmos os objetivos principais do ensino de linguagens.

Os cadernos pedagógicos são materiais de orientação e apoio didático-pedagógico promovidos exclusivamente pela SME (Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro). Eles são divididos por bimestre e priorizam os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, podendo abordar alguns temas transversais. Analisamos então os cadernos que a professora regente da turma do segundo ano de escolaridade do ensino fundamental usou como recurso didático no ano de 2013. Deter-me-ei em analisar apenas os cadernos pedagógicos (doravante C.P) do primeiro e segundo bimestre, pois este foi o tempo de duração do estudo de caso.

É importante ressaltar que para aproximar o objeto de estudo em questão, nesta etapa, analisamos em termos de gêneros, como estes aparecem no ensino com os alunos, com que recursos didáticos e como são explorados em sala de aula. O ensino de Língua Portuguesa, numa perspectiva de desenvolver diferentes habilidades de linguagens, é composto por quatro eixos norteadores: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística. Cada um desses eixos compreende habilidades necessárias aos discentes para engajarem-se no mundo do letramento.

Falaremos em linhas gerais sobre as principais habilidades que cada eixo linguístico abrange em diferentes situações de discursos promovidos em sala de aula; dar-se-ia à criança o ciclo de três anos para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura e escrita, instituindo ao longo deste tempo a introdução, o aprofundamento e a consolidação da alfabetização e letramento dos discentes.

Logo, desde o primeiro ano de escolarização do Ensino Fundamental já devem ser promovidas atividades significativas com diversos gêneros discursivos em diferentes funções sociais. Assim, o segundo ano seria para o aprofundamento dessas habilidades, na pretensão de, ao chegar ao terceiro ano desse ciclo, consolidar tais conhecimentos.

Levando em consideração as sugestões dos Direitos da aprendizagem de Língua Portuguesa¹⁰ (2012), acerca do processo do ciclo de alfabetização, pode-se ressaltar que no eixo oralidade, o indivíduo deve ser capaz de:

- Produzir e compreender textos de tradição oral, isto é, em termos de gênero são mais indicados as parlendas, os trava-línguas, as canções

¹⁰ Disponível em <BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – **Currículos na Alfabetização: Concepções e princípios/** Unidade 1. Secretaria de Educação Básica. –Brasília: MEC/SEB, 2012. P.33 a 37. Acesso em 10 de março de 2016.

populares, as brincadeiras de roda, dentre outras. Além de trabalharem com textos orais, palpáveis às crianças, tais textos preservam uma identidade cultural (coletivo).

- Oralizar ou entender textos escritos, ou seja, textos que nascem em uma dimensão escrita e se transformam em um discurso oral. Os gêneros sugeridos para trabalharem tais habilidades são poemas e poesias, discurso político, jogral dentre outros.
- Ser capaz de fazer uma avaliação crítica sobre a fala de outrem e argumentar, construindo seu próprio discurso. Expor o seu pensamento, argumentando e defendendo a sua posição frente a um assunto.

Ao nos referirmos ao eixo de leitura, deverão ser trabalhadas as seguintes competências:

- Sociodiscursiva: refere-se às habilidades que o indivíduo desenvolve na compreensão de texto, isto é, não simplesmente de decodificar o código (letra), mas de reconhecimento do assunto abordado, na autonomia de ler e refletir sobre o texto, construindo uma relação entre ele (leitor) e o autor (quem escreve).
- Cognitiva: desenvolver estratégias cognitivas ao ler, ou seja, quando o indivíduo já estabeleceu uma maturação na leitura, ele é capaz de antecipar sentidos, inferir ideias e estabelecer relações entre as partes do texto.

A escrita é uma das principais formas de intervir no mundo em que vivemos, por isso é de suma importância a sua aprendizagem de forma significativa. O aluno aprende a escrever em diversas situações, mesmo naquelas em que ele não é o autor da escrita.

Em relação ao eixo de produção de textos as principais habilidades a serem desenvolvidas são:

- Criar estratégias para a produção de textos como, por exemplo, fazer o levantamento de informações (pesquisa) sobre a temática, ter coerência e coesão na sua escrita.
- Fazer a relação entre a escrita e análise linguística, isto é, saber utilizar-se das convenções ortográficas corretas na escrita.

- Fazer a revisão e avaliação das suas produções, sendo papel do professor nesta etapa o mediador, fazendo as intervenções necessárias para que o aluno atinja as habilidades propostas.


Podemos dizer que o caderno pedagógico (C.P.), em termos de gênero, traz uma diversidade de recursos linguísticos. Em primeira instância é importante listar quais os gêneros que aparecem em cada bimestre. No primeiro bimestre aparecem em média treze diferentes gêneros textuais, dentre eles estão: letras de músicas, receita, poemas e poesias, capa de livro, crachá, entrevista, calendário, imagens de quadros (pintura artística), convite, bilhete, adivinhas e texto instrutivo (dobradura); predominando poemas e poesias.

Já no segundo bimestre, os C.P. traziam os gêneros: letras de músicas, histórias, capa de livro, convite, lista, poemas e poesias, anúncio, regras de jogo e textos retirados de sites. Todavia, diferentemente do bimestre anterior, a prevalência eram dos trechos de histórias.

Folheando o C.P., podíamos observar que alguns gêneros ficavam atrelados a este suporte sem cumprir sua finalidade social, porém em outros casos eles já tinham mais esta preocupação.

Proposta do C.P - 1º bimestre referente ao gênero: convite, levando em consideração somente aspectos estruturais.

Rafael distribuiu um convite para a turma do Pé de Vento.



CONVITE
FESTA do BABU
15 de fevereiro de 2013.
Início às 12h.
Local: Clube dos Animais
Rua Imaginação, 34.


Leia o convite e responda:

a) Quando será a festa do Babu?

b) Onde vai ser a festa?

c) A festa terá 4 horas de duração.
 Que horas vai terminar a festa do Babu?

Marque, no relógio, a hora que a festa irá começar.



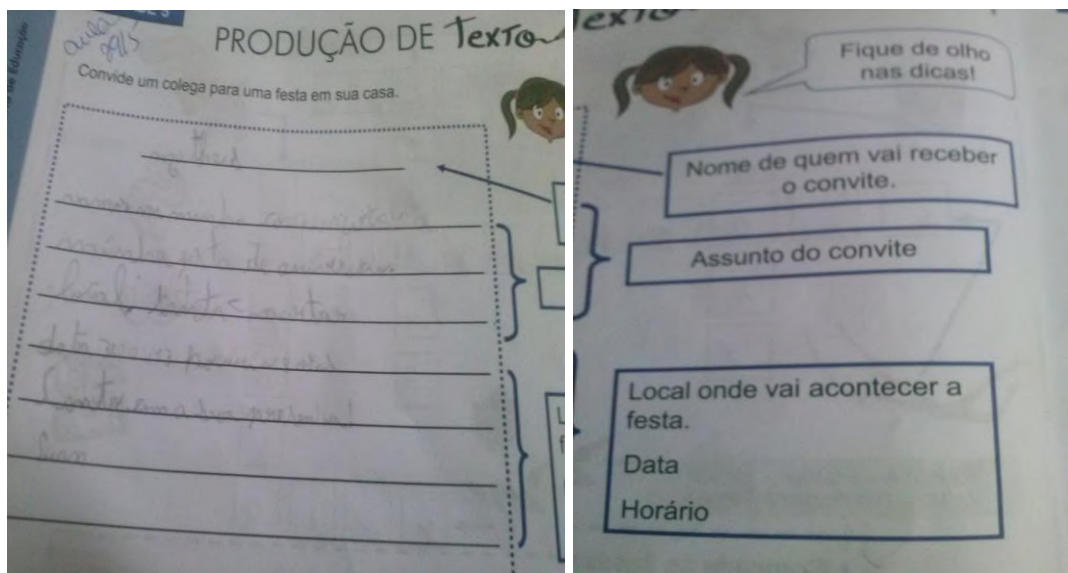
84

2.º Ano
 1.º BIMESTRE / 2013

Coordenadoria de Educação

Esta atividade traz como proposta a leitura do gênero convite, todavia as atividades abordadas no caderno pedagógico do primeiro bimestre faziam os alunos somente a observarem aspectos explícitos do texto e suas características, sem levar em consideração a sua função dentro da sociedade ou uma análise mais aprofundada do texto. Outra situação bem semelhante também acontece no caderno do segundo bimestre, porém no âmbito da produção de texto.

Atividade proposta pelo caderno pedagógico do 2º bimestre gênero: convite, levando em consideração somente aspectos estruturais.



Matheus,
 Vamos na minha (casa) comemorar a
 minha festa de aniversário
 Local: Santa Marta
 Data: 3/10/13 Horário: 8 horas
 Conto com a sua presença.
 Luan

Nesta proposta o aluno não era inserido numa situação espontânea de escrita, mas era guiado por uma estrutura de texto a qual indicava até mesmo as linhas que deveriam ser usadas para tal ação. Além disto, não cumpria o papel social do gênero estudado, levando em consideração aspectos meramente de uma estrutura textual padronizada. Podemos analisar a concepção que permeou esta

atividade visto que quando escrevemos um convite, o fazemos na intenção de entregá-lo à alguém, porém isto, não ocorreu.

Já em outras propostas o caderno preocupava-se em aproximar os discentes de práticas significativas e criativas, oportunizando momentos que fizessem estes sujeitos inferirem sobre o texto.

Os crachás servem para identificar as pessoas.

Os nomes de pessoas sempre começam com letra maiúscula!

ATIVIDADE 14

Vamos montar o seu crachá? Capriche na letra! Depois, recorte-o e coloque um barbante nos furinhos. Lembre-se de usá-lo todos os dias.

CRACHÁ DE IDENTIFICAÇÃO

Escola Municipal: _____

Nome: _____

Idade: _____ 2.º Ano

Turma: _____

Professora: _____

20

Coordenadoria de Educação

1.º BIMESTRE / 2013

Podemos ver esta prática nesta atividade do C.P do primeiro bimestre, na qual aborda o gênero: crachá, em que propõe que este transcenda o “livro”, isto é, promove que a escrita assuma uma prática social.

É válido pontuarmos que os gêneros possuem suportes próprios que os caracterizam, além de cumprir um papel social. Por exemplo, um crachá que fica atrelado ao caderno não desempenha o seu objetivo dentro da sociedade, pois fica contido apenas a uma estrutura de crachá fixado no caderno.

Outra ação bastante interessante aparece num momento, em que a atividade que o C.P do segundo bimestre traz como proposta uma história infantil intitulada: Clact...clact..clact escrita por Liliana e Michele Iacocca, porém sem o seu final. Posteriormente, propõe que os educandos usem a imaginação para criar um fim para a história, como vemos na atividade abaixo.

Agora é com você

ATIVIDADE 2

Crie um final para a história e ilustre bem caprichado!

Coordenadoria de Educação

2.º Ano

2.º BIMESTRE / 2013

6

Proposta de atividade do C.P - 2º bimestre referente ao gênero: história infantil, extrapolando o texto

Uma atividade interessante com esta proposta, seria que os docentes pudessem trabalhar com a imaginação e a capacidade criativa das crianças, levando em conta a subjetividade de cada um, e ao final das produções convidassem cada um dos alunos a lerem o seu texto e a falarem um pouco sobre ele. Outro ponto relevante a ser discutido é que nos casos em que abordavam um poema ou uma história, o C.P. sugeria aos professores que os procurassem no acervo da escola para mostrarem aos alunos, porém durante o período observado não se foi percebida essa movimentação de ida à biblioteca.

Referente à abordagem dos exercícios propostos no C.P., podemos dizer que trazem exercícios de leitura, de interpretação e de produção dos gêneros, todavia o que me chamou atenção foi a falta de propostas relativas às atividades que estimulassem a oralidade dos alunos. Este ponto também se torna relativo podendo o profissional que está à frente da turma promover ambientes de troca de informações e interação entre os alunos.

Observamos que há um espaço no C.P. que promove a proposta da roda de leitura, em que se propõe ao professor que sorteie um aluno para escolher um livro e posteriormente incentivando-o à leitura. Esta proposta de leitura aparece sete vezes no decorrer do livro e só ocorre no segundo bimestre.

ATIVIDADE 7 **HOJE A RODA DE LEITURA SERÁ DIFERENTE!**

Seu Professor vai sortear quem contará a história para os colegas. O aluno que for sorteado irá à Sala de Leitura e escolherá o livro.

1- Informe

- o título do livro: _____

- o autor (a): _____

- a editora: _____

- o nome completo do colega que contou a história: _____

2- Responda, pintando a alternativa que desejar.

a) O que você achou do livro que o seu colega leu para vocês?

☺ ☹ ☐

b) O que você achou de ouvir a história contada por um colega da turma?

☺ ☹ ☐

13

ATIVIDADE 8 **PRODUÇÃO DE Texto**

3- Desenhe a parte da história de que você mais gostou. Em seguida, registre por escrito.

14

Proposta roda de leitura abordada no caderno pedagógico.

Já o exercício proposto é repetitivo e pede às crianças que façam a retirada de informações explícitas do texto (nome do autor, título do livro e nome da editora), sem extrapolá-lo, assim como a avaliação pessoal da história (se gostou ou não). Posteriormente, incentiva os alunos a registrarem a história em forma de desenho e depois por escrito.

Em geral, as atividades propostas são sempre pautadas partindo de alguns poucos e repetidos gêneros discursivos. Estes estão de acordo com os descritores da aprendizagem de Língua Portuguesa previstos para o ano de escolaridade, promovem a reflexão sobre a leitura, a interpretação do texto e fomentam outras produções em cima dos gêneros estudados, porém poucas atividades extrapolam os textos em questão. Esta ação aqui entendida proporciona a leitura não levando em

consideração somente os aspectos e características explícitos no texto, mas adentrá-lo para interagir com ele.

Conclusão

Ao levarmos em questão a base de ensino de Língua Portuguesa na rede pública, em uma visão macro, percebemos que esta possui muitos avanços na história da educação. Todavia, em contraponto com esta observação, pesquisas e gráficos mostram que o Brasil ainda é um país com pouco rendimento nesta área de conhecimento. O que podemos analisar é que há muitos obstáculos a serem enfrentados e outros a serem revistos.

Embora a temática sobre o processo de alfabetização e letramento esteja em foco nas pesquisas acadêmicas durante grande período de tempo, devemos analisar minuciosamente por que os aprendizes não atingem os objetivos propostos referentes às habilidades de leitura e escrita.

O conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a fatores ideológicos e metas políticas. Reconhecendo esses múltiplos significados e variedades de letramento (...)
(SOARES, 2010, p. 80 e 81)

Nesta visão, Soares traz uma perspectiva ampla e complexa do conceito de letramento, exigindo do aprendiz desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita dentro de diversas situações em diferentes ambientes sociais. Portanto, o letramento pela sua amplitude não possui um conceito ou método universal, sendo assim, teríamos que falar em *letramentos*.

No entanto, começam a surgir algumas indagações: por que mesmo com uma gama de gêneros textuais em sala de aula, os alunos continuam tendo dificuldade na leitura e escrita? Como, então, avaliar a aprendizagem destas crianças que estão em processo de letramento?

Soares (2010) nos afirma que o letramento é composto por ideologia e política, logo ao estar à frente de sala de aula o docente assume uma postura frente aos seus educandos. O que devo ensinar? Quais são os meus objetivos em ensinar? Mais que o currículo imposto pelo sistema educacional, o currículo oculto está presente em todas as salas de aula da rede municipal, refletindo muito sobre as ideologias e a política dos docentes, repercutindo consequências na vida dos alunos. Assim como afirma João Wanderley Geraldi (1999, p. 40) que

(...) toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos corresponderá (...) ao caminho que optamos.

É interessante ressaltarmos que o uso social da língua foi ganhando cada vez mais enfoque na educação. Entendeu-se que devemos ensinar linguagens (oralidade, leitura e escrita) de maneira contextualizada às vivências sociais, isto é, refletindo, analisando e posicionando-se sobre os mais variados gêneros discursivos que circulam nas práticas sociais. Assim como nos afirma José Moran (2008) em uma entrevista:

Partindo de situações concretas, de histórias, vídeos, jogos, pesquisa, práticas e ir incorporando informações, reflexões, teoria a partir do concreto. [...] Não podemos dar tudo pronto no processo de ensino e aprendizagem. Aprender exige envolver-se, pesquisar, ir atrás, produzir novas sínteses fruto de descobertas. [...] Com tanta informação disponível, o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador. Aprender hoje é buscar, comparar, pesquisar, produzir, comunicar. Só a aprendizagem viva e motivadora ajuda a progredir. (MORAN, 2008)¹¹

Ao sistema escolar está designado o objetivo de assegurar e promover conhecimentos, valores e desenvolver atitudes para todos os cidadãos-aprendizes, isto é, um pleno domínio sobre a leitura e a escrita. Logo, neste complexo sistema há a necessidade de uma avaliação para um acompanhamento dos conhecimentos aprendidos. Dentro deste processo de letramento a escola começou a criar formas de padronizar tal conhecimento para que se pudesse fazer uma avaliação.

Surge então um conflito entre o complexo e amplo conceito de letramento e a demanda da avaliação escolar. Entretanto, Maria Tereza Esteban (2000, p. 53) chama atenção ao analisarmos que “O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de uma cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética”.

Com a segmentação do conhecimento dos gêneros discursivos e a preocupação com o produto do conhecimento realizado, o processo amplo de

¹¹ Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=-YFBvrVLF5I&feature=relmfu>>. Acesso em 27 de abril de 2012.

letramento muitas vezes acaba sendo estratificado a exercícios e testes que estão distantes de práticas sociais contextualizadas. Os resultados desta visão educacional burocrática limitam a aprendizagem aos “muros” da escola, portanto um indivíduo que se depare com situações não escolares de leitura e escrita acabam tendo dificuldade de se expressar socialmente. A este tipo de letramento Magda Soares (2010, p. 85 e 86), chama de *letramento escolar*.

(...) o *letramento escolar* é, em geral, definido por meio de estabelecimento de determinados padrões de processo desejado em leitura e escrita, e os níveis alcançados pelos estudantes (...) esses padrões são considerados uma representação adequada de letramento. (...) o fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que testes avaliam e medem.

Logo, as cartilhas e livros didáticos trazem o conteúdo que reflete a visão política dos alunos que queremos formar e o que queremos que eles aprendam. Podemos dizer que esse conhecimento legitimado está estritamente ligado às diferenças entre as relações de poder na sociedade, conforme considera Regina Céli Cunha:

Currículo é o conhecimento escolar, legitimado pela escola, que se apresenta de forma manifesta e oculta, selecionado de um universo mais amplo, organizado em áreas que dão maior ou menor poder, sendo veículo de controle no sentido de distribuí-lo às diferentes classes sociais, atingindo assim aos interesses hegemônicos [...] mas pode ser revertido em favor de grupos discriminados se a área for transformada em um campo crítico. (CUNHA, 2004, p.22)

Podemos perceber não só nas salas das séries iniciais, que estes saberes legitimados reforçam uma demarcação de classe social. Logo, as demais classes devem habituar-se a estes saberes impostos para terem direito ao poder de voz dentro da sociedade, deixando de serem “desnutridos” (referente à pessoas que não tem acesso a equidade a cultura estética). Nesta perspectiva, cabe à escola proporcionar o caminho à equidade da fala.

Portanto, o enfoque da discussão do ensino de linguagens deve ter um olhar sensível às concepções políticas e apolíticas (não conscientes), isto é, suas ideologias e valores, que o corpo docente tem construído em sala de aula. Para dar direito à fala e propiciar uma educação plena aos educandos, temos que levar em

consideração a prática docente e suas concepções de linguagens dentro da diversidade das demandas sociais comunicativas. No caso da prática da docente analisada podemos ver que suas concepções trilham ainda um caminho muito tradicional de aluno como receptor, abrindo portas para ações desiguais à cultura de linguagens.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Ludmila e CORSINO, P.. **Crítérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental**: o instrumento de avaliação do PNBE-2005. Texto apresentado no Seminário Jogo do Livro. Belo Horizonte: UFMG, novembro de 2005, mimeo.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. Tradução (do russo) por BEZERRA, Paulo, 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONALS, Joan. **O trabalho em pequenos grupos na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord). Textos, gêneros do discurso e ensino. In:___ **Gêneros do discurso na escola**: mitos, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

CORSINO, Patrícia. **Considerações sobre o planejamento na educação infantil**. In: CORSINO, Patrícia (Org). Educação infantil: cotidianos e políticas. São Paulo: Editores Associados, 2009.

CUNHA, Regina Céli Oliveira da. **“Roubando” o conceito de currículo**. Rio de Janeiro: II Colóquio Luso-Brasileiro, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº: 9.394 de 20 de dezembro de 1996 .Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>
Acesso em 27 de abril de 2012.

LEITE, L.C. A circulação dos textos na escola. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord). **Gêneros do discurso na escola**: mitos, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.

LERNER, Délia. **É possível ler na escola**: In: Programa de formação de professores alfabetizadores - módulo2; Ministério da Educação, Coletânea de textos: Brasília, 2001.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MORAN, José. **Aprendizagem significativa**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/significativa.htm> >. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky** – Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione. 1998.

SOARES, M. B. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: MARTINS, A. A. *et al* (Org.) *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: Como muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.* , Rio de Janeiro, n. 25, abril de 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 de outubro de 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** – 4 ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Sistema de Informação e Bibliotecas. **Manual para elaboração e normalização de trabalhos de conclusão de curso**. Rio de Janeiro, 2011.

Anexos

Anexo I – Textos afixados em sala de aula.

Material disponível em sala de aula.

