



**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**A RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO DE ESCRITA E A
MEDIÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL:
UM ESTUDO DE CASO DA PRÁTICA DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR**

Recife, 2013

MICHELE ELIAS DE CARVALHO

**A RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO DE ESCRITA E A
MEDIÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL:
UM ESTUDO DE CASO DA PRÁTICA DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa: *Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações* sob a orientação da Prof^a Dr^a Renata Fonseca Lima da Fonte e a coorientação da Prof^a Dr^a Suzana Cortez.

Recife, 2013

MICHELE ELIAS DE CARVALHO

**A RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO DE ESCRITA E A
MEDIAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL:
UM ESTUDO DE CASO DA PRÁTICA DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR**

Defesa pública em:

Recife, 28 de agosto de 2013.

Coorientadora:

Suzana Cortez
UFPE

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora e presidente da banca examinadora:

Prof^a Dr^a Renata Fonseca Lima da Fonte
UNICAP

Prof^a Dr^a Roberta Caiado
UNICAP

Prof^a Dr^a Rose Mary Fraga
UFRPE

Recife, 2013

SUMÁRIO –

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 17 |
| 1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS DISTINTOS E INDISSOCIÁVEIS..... | 17 |
| 1.1 O PROCESSO DE DIFUSÃO DA ESCRITA: UMA HISTÓRIA MARCADA PELA DESIGUALDADE..... | 17 |
| 1.2 O ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL..... | 24 |
| 1.3 LETRAMENTO: LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL..... | 31 |
| 1.4 GÊNEROS TEXTUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA | 38 |
| 1.5 O PROFESSOR ALFABETIZADOR FRENTE AO DESAFIO DE DESENVOLVER A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ESTUDANTES | 57 |
| 2. DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO | 66 |
| 2.1 A REDE DE ENSINO | 66 |
| 2.2 O PROFESSOR E A TURMA PESQUISADA..... | 67 |
| 2.3 O PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR | 68 |
| 2.3.1 A proposta de formação inicial e continuada para os docentes do Programa..... | 70 |
| 2.3.1.1 Os textos de referência para a formação continuada..... | 72 |
| 2.3.2 A proposta teórico-metodológica do livro didático de Língua Portuguesa “Se Liga”..... | 74 |
| 2.4 O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA..... | 78 |
| 2.4.1 Os questionários | 78 |
| 2.4.2 As aulas | 80 |
| 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO <i>CORPUS</i> | 81 |
| 3.1. IDENTIFICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS: INTERPRETANDO O QUESTIONÁRIO INICIAL | 81 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. IDENTIFICAÇÃO DAS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS: INTERPRETANDO AS AULAS | 91 |
| 3. 2.1. As aulas de produção textual antes da formação | 93 |
| 3.2. 2. As aulas de produção textual após a formação | 109 |
| 3.3. IDENTIFICAÇÃO DAS IMPRESSÕES DO PROFESSOR SOBRE AS FORMAÇÕES: INTERPRETANDO O QUESTIONÁRIO AVALIATIVO | 131 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 138 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 142 |
| | |
| ANEXOS | 146 |
| ANEXO A – QUESTIONÁRIO INICIAL E FINAL | 146 |
| ANEXO B – ARTIGOS DE REFERÊNCIA DAS FORMAÇÕES | 150 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Agrupamento de gêneros textuais proposto por Scheneuwly e Dolz (2004, p.121)..... | 51 |
| Quadro 2 - Classificação dos gêneros textuais explorados no livro didático de Língua Portuguesa “Se Liga”, tomando por base o agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Scheneuwly, (2004, p. 121)..... | 75 |
| Quadro 3 - Concepções do professor, tomando por referência a perspectiva interacional e dialógica de escrita | 90 |
| Quadro 4 – Aspectos observados na prática docente durante a mediação das atividades de produção textual | 92 |
| Quadro 5 – Identificação das etapas da produção escrita na da ação docente..... | 128 |
| Quadro 6 - Identificação das concepções presentes na prática docente do professor alfabetizador, antes e após a formação continuada..... | 130 |

LISTA DE FIGURAS -

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Texto “Carta do padrinho”, estudado na aula 47 | 97 |
| Figura 2 – Suporte textual “Página inicial do site do Senninha”, estudado na aula 49..... | 100 |
| Figura 3 – Texto “Mensagem” - postada no site do Senninha, estudado na aula 49 - Disponível em: http://senna.globo.com/senninha/ias.asp | 100 |
| Figura 4 – Texto “Mensagem” – publicada na Revista Ciência Hoje das Crianças, estudado na aula 49 | 101 |
| Figura 5 – Texto didático sobre carta pessoal, estudado na aula 57..... | 105 |
| Figura 6 - Produção coletiva de carta pessoal, realizada na aula 57 | 106 |
| Figura 7 – Texto “No mundo dos dinos”, estudado na aula 109..... | 112 |
| Figura 8 – Texto “Como vamos ficar sem o sertão?” estudado na aula 113..... | 115 |
| Figura 9 - Texto “O meio ambiente é para toda a vida!” estudado na aula 117 | 117 |
| Figura 10 – Texto didático sobre artigo de opinião, estudado na aula 117 | 118 |
| Figura 11 - Produção coletiva de um artigo de opinião, realizada na aula 117..... | 120 |
| Figura 12 - Produção coletiva e oral de um artigo de opinião sobre a água, realizada na aula 118 | 123 |
| Figura 13- Produção individual de um artigo de opinião sobre a água, realizada na aula 118 | 124 |
| Figura 14- Produção individual de um artigo de opinião sobre a água , realizada na aula 118 | 124 |
| Figura 15 - Produção individual de um artigo de opinião sobre a água, realizada na aula 118 | 124 |

LISTA DE SIGLAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LD/LP – Livro didático de Língua Portuguesa.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCNs/LP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

SEA – Sistema de Escrita Alfabética.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

Dedico esta pesquisa a todos os professores alfabetizadores que buscam, constantemente, a qualificação do seu fazer docente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao criador por ter sido a minha fonte segura de equilíbrio e inspiração.

A minha família, especialmente a minha mãe, que me deu a base de tudo, ao meu companheiro, por acreditar sempre na minha capacidade e aos meus amados filhos por terem suportado os momentos de ausência.

A todos os professores da UNICAP por terem sido os mediadores na construção desta pesquisa.

As minhas orientadoras, Suzana Cortez e Renata da Fonte que, com muita sabedoria e equilíbrio, mostraram o caminho a ser seguido.

A banca examinadora, constituída por Roberta Caiado e Rose Mary Fraga, pela análise crítica e, conseqüentemente, a qualificação deste trabalho.

A minha amiga Josiane Almeida que durante o curso tornou-se uma grande parceira.

Aos meus colegas de trabalho, principalmente as chefias imediatas por terem apoiado e viabilizado esta construção.

A todos os profissionais que aceitam o desafio de participar do Programa de Correção de Fluxo Escolar.

Ao professor alfabetizador que permitiu a disponibilização de seus dados no banco de dados da UNICAP.

E a todos que compartilharam comigo esse momento único de construção intelectual.

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém. [...] a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

As mudanças sociais vividas pelas sociedades contemporâneas têm afetado diretamente as formas de interação e, conseqüentemente, vem trazendo novas demandas para a educação escolar que tem entre as suas atribuições, preparar as novas gerações para interagir socialmente. Tais demandas educacionais exigem dos professores novos saberes docentes. Em relação ao ensino de língua materna, na modalidade escrita, urge a necessidade de redirecionar a prática docente para uma concepção de escrita como interação. Diante disso, o presente trabalho é fruto de um estudo de caso da prática de um professor alfabetizador que teve como objetivo geral *investigar a concepção de escrita que fundamenta a prática de ensino do professor alfabetizador em relação à produção de textos escritos antes e após a formação continuada*, de modo a identificar os impactos de um programa de formação continuada. Para fundamentar teoricamente as análises e reflexões foram utilizados os estudos de ANTUNES (2003) FERREIRO (2009); KLEIMAM (1995); KOCH e ELIAS (2009); MARCUSCHI (2007, 2008); MORAIS (2012); MORTATTI (2004); ROJO, (2005, 2009); SANTOS e ALBUQUERQUE (2007); SCHENEUWLY e DOLZ (2004); SOARES (1998, 2004, 2006, 2012); STREET (2010); TARDIF (2011) e VEIGA e VIANA (2012), entre outros. Na composição do corpus foram utilizados materiais que compõem o banco de dados da UNICAP, sendo eles respostas dadas a questionários e filmagens de aulas de produção textual ministradas por um professor alfabetizador. Com os resultados das análises, partindo do pressuposto que a formação continuada se constitui em um importante instrumento de atualização e qualificação profissional foi possível perceber que as modificações apresentadas em relação à concepção de escrita adotada pelo professor pesquisado e, conseqüentemente, a mediação das atividades de produção textual, foram pequenas. Situação que pode ser justificada pela desconsideração dos saberes docentes no momento da elaboração do programa de formação continuada oferecido ao professor pesquisado ou pela pouca flexibilidade do Programa o qual o professor fazia parte. Nesse sentido, é preciso considerar, no momento da elaboração dos programas de formações continuadas, os saberes docentes já construídos em sua trajetória profissional de modo a possibilitar o reelaboração das concepções e, conseqüentemente, das práticas.

Palavras-chave: Formação continuada Concepções de escrita. Gêneros textuais. Produção textual.

ABSTRACT

The social changes experienced by contemporary societies have directly affected the forms of interaction and , consequently , has brought new demands for education which has among its tasks , prepare the new generations to interact socially. Such educational demands require new teachers teaching knowledge. In relation to mother tongue teaching, writing mode, there is an urgent need to redirect the teaching practice to a conception of writing as interaction. Thus, the present work is the result of a case study of the practice of a literacy teacher who had as main objective to investigate the design of writing that underlies the practice of teaching literacy teacher regarding the production of written texts before and after training continued in order to identify the impact of a continuing education program. To substantiate theoretically analyzes and reflections were used studies ANTUNES (2003); FERREIRO (2009); KLEIMAM (1995); ELIAS and KOCH (2009); MARCUSCHI (2007, 2008); MORAIS (2012); MORTATTI (2004); ROJO, (2005, 2009); SANTOS and ALBUQUERQUE (2007); SCHENEUWLY and DOLZ (2004); SOARES (1998, 2004, 2006, 2012); STREET (2010); TARDIF (2011); VEIGA and VIANA (2012), among others. The composition of the materials that comprise the corpus database UNICAP, they are responses to questionnaires and footage of textual production classes taught by a teacher literacy were used. With the results of the analysis , assuming that the continuing education constitutes an important tool for updating and qualification was possible to see that the modifications made on the design of writing adopted by Professor researched and therefore the mediation of activities textual production , were small . Situation that can be justified by the disregard of teaching knowledge at the time of preparation of the continuing education program offered by the teacher or researched little flexibility Program which was part of the teacher. Therefore, it is necessary to consider at the time of preparation of continuing education programs, teaching knowledge already constructed in his career to enable the reworking of ideas and therefore practices.

Keywords: Continuing Education. Conceptions of writing. Textual genres. Textual production.

INTRODUÇÃO

O ensino da escrita, de acordo com o papel assumido por essa tecnologia nas sociedades, tem, ao longo da história da humanidade, se respaldado em diferentes perspectivas, tais como: a escrita como um código, a escrita como expressão de pensamentos e ideias e escrita como interação. Nesse contexto, considerando que, atualmente, nas sociedades letradas, a escrita configura-se como uma condição para o exercício pleno da cidadania, cabe à escola, como espaço privilegiado para o ensino da escrita, assumir o papel de habilitar os estudantes a utilizar socialmente a tecnologia escrita de forma competente, ou seja, formar cidadãos letrados, gerando a necessidade de que as práticas escolares estejam voltadas para os usos sociais da leitura e da escrita, de modo a preparar os estudantes para serem usuários competentes de sua língua materna¹.

Os estudos sobre o letramento KLEIMAM (1995); SOARES (2004); SANTOS e ALBUQUERQUE (2007); ROJO (2009) apontam para a necessidade de se considerar, no contexto escolar, os usos e as funções que a escrita assume socialmente. Nessa perspectiva, considerando que as interações humanas, nas sociedades letradas, acontecem, na maioria das vezes, por meio da tecnologia escrita materializada nos diferentes gêneros textuais instituídos socialmente, o trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula configura-se, atualmente, como uma possibilidade para o desenvolvimento da competência comunicativa² dos estudantes.

Nesse sentido, urge a necessidade de repensar as concepções de escrita que fundamentam a prática docente dos professores de ensino de língua materna, tendo em vista que as práticas que desconsideram a função sociointeracional da escrita deixam de alcançar os objetivos propostos pelos documentos oficiais para o ensino de língua materna. O redirecionamento dessas práticas para uma perspectiva sociointeracionista³ pode acontecer a partir do acesso,

¹ Língua que cada pessoa começa a adquirir tão logo nasce e cria vínculo afetivo-linguístico com a mãe [...]. BAGNO (2011). Corresponde ao primeiro idioma que uma pessoa adquire a partir do contato natural com os seus pares, assim como a língua que se fala num país e que é relativa aos naturais/nativos do mesmo.

² Permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. BORTONI-RICARDO (2004).

³ Considera a língua como interação. Interação social na perspectiva vygotskyana é o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de inter para intrapessoal) do conhecimento social, histórica e culturalmente construído. MOREIRA (1999).

por parte dos professores, às pesquisas sobre o ensino de língua que tomam por base a concepção de língua como interação.

Esse acesso pode tanto acontecer por meio das instituições formadoras de professores, quando se trata da formação inicial e continuada ou pelas redes de ensino as quais os professores fazem parte, quando se trata de formação continuada. Tomando por base a necessidade de formação continuada dos professores, as redes de ensino instituem programas de formação, entretanto cabe questionar qual a perspectiva de ensino da escrita que está fundamentando essas formações? Caso a perspectiva de escrita assumida seja a sociointeracionista, cabe questionar se as formações estão dando subsídios teóricos e metodológicos para que o professor possa redirecionar a sua prática no ensino da língua materna?

Considerando a necessidade do redirecionamento das práticas docentes em relação ao ensino de língua materna, no sentido de instrumentalizar os estudantes a interagirem socialmente por meio da escrita, a presente pesquisa teve como objetivo geral: Investigar a concepção de escrita que fundamenta a prática de ensino do professor alfabetizador⁴ em relação à produção de textos escritos antes e após a formação continuada. E, como objetivos específicos: i) Identificar concepção de escrita e texto do professor alfabetizador, antes da formação continuada; ii) Verificar como as concepções de escrita e de texto se materializam na prática docente do professor alfabetizador antes e após a formação continuada; iii) Verificar se houve mudanças nas concepções do professor alfabetizador em relação à escrita e, conseqüentemente, à prática de ensino de produção de textos após a formação continuada; iv) Refletir sobre a importância das formações oferecidas pelas redes de ensino para a qualificação profissional do professor alfabetizador.

Para alcançar os objetivos propostos pela presente pesquisa, foi utilizada como metodologia a análise e interpretação de respostas dadas, por um professor alfabetizador, a questionários aplicados antes e depois da participação de um processo de formação continuada, assim como a análise e interpretação de filmagens de aulas ministradas por esse professor nas quais foram

⁴ Expressão utilizada nesta pesquisa para designar o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e que possui o seu trabalho marcado pela consolidação das competências de leitura e de escrita dos estudantes.

trabalhadas leitura e produção de textos escritos com os estudantes em processo de alfabetização.

Como resultado da proposta de pesquisa a presente dissertação, foi organizada em 3 capítulos, a saber: 1. “Alfabetização e letramento: processos distintos e indissociáveis” que buscou fundamentar teoricamente a pesquisa; 2. Delineando o caminho metodológico da investigação que visou esclarecer as opções e descrever os caminhos metodológicos assumidos pelo pesquisador e; 3. Análise e discussão do *corpus* que objetivou interpretar os dados que compõem o *corpus* da pesquisa.

No **capítulo 1**, intitulado “Alfabetização e letramento: processos distintos e indissociáveis” foram realizadas reflexões sobre as concepções teóricas acerca da escrita, alfabetização, letramento, gêneros textuais e formação do professor alfabetizador, delimitando as concepções assumidas pelo pesquisador. Para tanto, o capítulo foi dividido em cinco seções, a saber: i) “O processo de difusão da escrita: uma história marcada pela desigualdade” que buscou refletir sobre o processo de fixação da tecnologia da escrita nas sociedades; ii) “O ensino da escrita no Brasil”, na qual foi realizado um resgate histórico do ensino da leitura e da escrita no Brasil; iii) “Letramento: leitura e escrita como prática social”, que visou realizar uma reflexão sobre o fenômeno do letramento; iv) “Gêneros textuais: contribuições para o ensino da leitura e da escrita”, que visou realizar considerações sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula; e v) “A formação do professor alfabetizador frente ao desafio de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes”, na qual foram feitas reflexões acerca da formação inicial e continuada do professor alfabetizador.

No **capítulo 2**, denominado “Delineando o caminho metodológico da investigação”, foi feita a descrição da metodologia utilizada para a análise dos dados. Entretanto, devido ao fato de todos materiais que compõem o *corpus* da pesquisa pertencer ao banco de dados da Universidade Católica de Pernambuco e visando uma maior compreensão das análises, foram tecidas considerações sobre: a rede de ensino; o professor e a turma pesquisada; o programa de correção de fluxo escolar; a proposta de formação inicial e continuada para os docentes do programa; os textos de referência para a formação continuada; a proposta teórico-metodológica do livro didático de Língua Portuguesa “se liga”; o *corpus* da pesquisa.

No **capítulo 3** “Análise e discussão do *corpus*”, foram feitas as análises de cada material que compõe o *corpus* da pesquisa. Na análise das respostas dadas em um questionário aplicado antes da formação continuada, buscou-se identificar as concepções de escrita e texto do professor alfabetizador, antes da formação continuada. Com a análise e interpretação das aulas antes e após a formação continuada, visou-se verificar como as concepções de escrita e de texto se materializam na prática docente do professor alfabetizador e se houve mudanças nas concepções do professor alfabetizador em relação à escrita, texto e, conseqüentemente, à prática de ensino de produção de textos, respectivamente. Pela análise do questionário avaliativo, buscou-se refletir sobre a importância das formações oferecidas pelas redes de ensino para a qualificação profissional do professor alfabetizador.

Finalizando o estudo, foram tecidas considerações finais que visaram a sistematizar as implicações da concepção de escrita e texto adotada pelo professor alfabetizador na prática de produção de textos escritos em sala de aula.

Com os resultados desse estudo, espera-se que os programas de formação continuada destinados a professores alfabetizadores sejam revistos de modo a priorizar o trabalho com gêneros textuais respaldado em uma perspectiva sociointeracionista, que considera a língua como interação e o uso social das atividades de escrita, contribuindo para alfabetizar-letrando.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS DISTINTOS E INDISSOCIÁVEIS

Compreender a importância da escrita nas sociedades letradas, assim como o papel da escola e, conseqüentemente, do professor na formação de sujeitos para interagir competentemente nessas sociedades se configura como de suma importância para repensar a prática docente no sentido de assumir concepções condizentes com as atuais exigências sociais acerca dos usos da língua materna, isto é, assumir uma prática baseada na perspectiva interacional da língua.

Nessa perspectiva, o presente capítulo, buscando fundamentar teoricamente a pesquisa em tela, se propõe a refletir sobre os aspectos relativos aos usos, ensino e aprendizagem da escrita, bem como sobre o papel do professor alfabetizador no processo de ampliação do letramento dos estudantes.

1.1 O PROCESSO DE DIFUSÃO DA ESCRITA: UMA HISTÓRIA MARCADA PELA DESIGUALDADE

Os sistemas de escrita, na história das civilizações, foram desenvolvidos para suprir necessidades específicas da humanidade, servindo, inicialmente, para preservar informações relativas à agricultura e ao comércio nas sociedades primitivas e tornando-se, nas sociedades contemporâneas, o principal meio de acumulação e de transmissão de conhecimentos. Nessa perspectiva, o surgimento da escrita está diretamente relacionado ao surgimento de sociedades mais organizadas, com atividades produtivas e comerciais e com poder estatal estruturado. Em relação à invenção da escrita pelo homem, Bernal (1989 apud TEBEROSKY, 2008, p. 20) considera a escrita como “o maior invento manual-intelectual criado pelo homem”, uma vez que possibilita ao homem criar, de maneira intencional e intelectual, marcas gráficas para registrar e comunicar.

Levando-se em conta que a escrita é uma atividade exclusivamente humana que possui uma grande importância histórico-social, Teberosky (2008, p. 25) define o ato de escrever como:

Uma atividade intelectual em busca de uma certa eficácia e perfeição, que se realiza por meio de um artefato gráfico-manual, impresso ou eletrônico, para registrar, comunicar, controlar ou influir sobre a conduta dos outros, que possibilita a produção e não só a reprodução, e que supõe tanto um efeito de distanciamento como uma intenção estética.

Nesse sentido, revisitando o percurso histórico da evolução da escrita, é possível identificar, nas civilizações primitivas, diferentes formas de escrita. Higounet (2003, p. 11) distingue três etapas evolutivas da escrita: “escritas sintéticas, analíticas e fonéticas”, que se iniciam com as primeiras tentativas e culminam com o sistema de escrita alfabética. Na etapa mais elementar, representada pelas escritas sintéticas, um sinal ou grupo de sinais serve para designar uma frase inteira ou ideias contidas numa frase. Na etapa posterior, correspondente às escritas analíticas, houve a decomposição da frase em palavras e cada sinal passou a notar uma palavra. Esse estágio marca o nascimento da escrita. Na última etapa, que diz respeito às escritas fonéticas, passou-se a notar os sons. A partir de então, a distinção entre consoantes e vogais dentro das sílabas e a notação de cada consoante deram origem ao alfabeto consonantal fenício que fundamentou a criação do alfabeto grego (c.f. HIGOUNET, 2003).

É importante salientar, que o processo de fixação da escrita está associado às relações de poder exercido por uma pequena parcela da sociedade, tendo em vista que a escrita oficial tem por base a variedade linguística adotada por grupos que detinham o poder, justificando o seu lento processo de difusão e baixa adoção dos sistemas escritos pelas sociedades antigas, bem como dificuldade da universalização do acesso à leitura e à escrita, na atualidade. Além desse fator, o processo de democratização da cultura escrita ainda encontra, na atualidade, dificuldades, uma vez que o acesso, a permanência e o sucesso escolar das crianças dos meios populares ainda não foram garantidos.

Sobre esse fato, Tfouni (2006, p. 11) esclarece que “os códigos escritos criados pelo homem são resultado das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade”, fato que explica o porquê de tanta desigualdade no processo de universalização da cultura escrita.

No decorrer da história da humanidade, o acesso à escrita foi viabilizado objetivando diferentes propósitos, tendo se configurado em uma aprendizagem para o exercício do ofício de escriba, na idade antiga; em uma garantia da educação religiosa básica da população, na idade média; em uma condição para o desenvolvimento social e econômico de uma nação,

após a Segunda Guerra Mundial; e para o exercício da cidadania, na contemporaneidade, uma vez que o acesso à escrita configuram-se, atualmente, como instrumentos fundamentais para que se possa interagir de maneira crítica e efetiva nas diversas situações da vida cotidiana. Em função disso, aprender a ler e a escrever caracteriza-se como pré-requisito para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática. Isto implica dizer que o acesso a essas ferramentas deixa de ser uma aprendizagem opcional ou instrumental para um ofício, e passa a ser uma obrigação cidadã. Seguindo essa premissa, Brasil (1997, p. 23) nos PCNs de Língua Portuguesa apontam que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Para garantir o acesso de todos à leitura e à escrita e, conseqüentemente, aos saberes historicamente construídos, fundamentais para o exercício da cidadania, foi necessária a criação de escolas públicas obrigatórias. Entretanto, os pilares educacionais adotados nessas escolas foram os mesmos que fundamentavam a educação das elites, ou seja, as classes populares foram integradas a um sistema escolar que desconsiderava as suas especificidades e necessidades, acarretando, assim, um número expressivo de crianças que não conseguiam se adaptar ao sistema escolar e acabavam fracassando. Em conseqüência disso, Ferreiro (2009 p. 12) afirma que: “Todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania.” Em outras palavras, a alfabetização não se configurava como um problema enquanto estava voltada apenas para uma pequena parcela da população.

Atualmente, as habilidades de ler e de escrever nas diferentes situações do cotidiano são concebidas como fundamentais tanto para o exercício da cidadania quanto para o desenvolvimento de uma nação. Em relação a isso, Mortatti (2004, p. 15) defende que:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do desenvolvimento de uma nação, no plano sociocultural e político.

Diante disso, compreendendo a importância da alfabetização das crianças em idade escolar para desenvolvimento de uma nação, muitos países investiram em ações que visavam à universalização do acesso à leitura e à escrita, reduzindo para quase zero índices de analfabetismo. Entretanto, alguns países em desenvolvimento, como, por exemplo, o Brasil, não conseguiram implementar medidas eficazes para reverter os altos índices de analfabetismo, convivendo, até os dias atuais, com essa realidade.

O acesso à leitura e à escrita, no Brasil, sempre aconteceu de maneira desigual, tendo em vista que desde o período colonial existe uma elevada quantidade de pessoas que não sabem ler e escrever. Entretanto, o fato de a maioria da população não saber ler e escrever só passou a ser identificado como um problema no final do período imperial com a proibição do voto dos analfabetos através da Lei Saraiva, de 1882.

Apesar de a educação escolar ter se tornado obrigatória no Brasil no período imperial, com a constituição de 1843, somente no período republicano, a partir dos anos de 1889, devido à necessidade de difundir os ideais republicanos numa perspectiva iluminista, os governos iniciaram a organização do sistema escolar e a disseminação da instrução elementar (cf. MORTATTI, 2004). Contudo, apesar dessa ampliação, muitos brasileiros continuaram à margem do sistema educacional, reforçando o fenômeno do analfabetismo que sempre esteve imbuído de preconceito e discriminação, uma vez que ao analfabeto era atribuída toda a responsabilidade pela sua condição de analfabeto e, muitas vezes, o analfabetismo era relacionado à criminalidade.

Em relação ao fato da exclusão de grande parte da população do processo escolar, é importante considerar que, nesse momento histórico, o Brasil estava vivendo um período de pós-escravidão, situação que contribuiu para aumentar a demanda pela educação escolar e reforçar a incapacidade do sistema escolar brasileiro em garantir a instrução elementar para todos.

No processo de implantação e expansão do ensino público, o fracasso do ensino e da aprendizagem sempre esteve muito presente. Fato que pode ser comprovado nos censos populacionais que, desde suas primeiras edições, vem caracterizando-se como uma fonte importantíssima para medir os índices de analfabetismo, identificando as pessoas que sabem

ler e escrever e dando uma dimensão do problema do analfabetismo no Brasil. Contudo, o critério para se considerar uma pessoa alfabetizada vem mudando ao longo do tempo, iniciando com a capacidade de escrever o próprio nome, até 1940, passando para autoavaliação da capacidade de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse a partir de 1950, de acordo com as definições da UNESCO.

Revisitando os índices de analfabetismo constatados e divulgados pelo IBGE a partir dos censos populacionais brasileiros, é possível perceber uma redução significativa da taxa de analfabetismo, tendo em vista que em 1940 essa situação atingia 64,9% dos jovens e adultos brasileiros, enquanto que em 1970 esse índice foi reduzido para 33,6%, em 2000, para 13,6% e, em 2010⁵, passou para 9,6% da população a partir de 15 anos. Entretanto, devido ao valor social que a leitura possui, na atualidade, muitos recenseados, mesmo sendo analfabetos, temendo serem considerados incapazes, afirmam que são capazes de ler e escrever um bilhete simples em seu idioma. Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que os censos não conseguem refletir a real situação do Brasil em relação ao analfabetismo.

Entretanto, apesar de o índice de analfabetismo ter tido uma redução expressiva, quando comparado aos censos precedentes, o Brasil ainda está distante de atingir a tão almejada universalização da alfabetização. Tal fato se comprova quando a taxa de analfabetismo do Brasil é comparada com as dos países América Latina, apresentadas por Morais (2012, p. 21): “Uruguai 1,7%, Argentina 2,4%, Chile 2,96%, Paraguai 4,7% e Colômbia 5,9%.” Esta comparação evidencia que o Brasil ainda precisa trabalhar muito para reverter esse quadro, tendo em vista que é o país que apresenta uma das maiores taxas de analfabetismo da população com mais de quinze anos da América Latina.

Outro ponto que necessita ser destacado é o fato de que, enquanto os países em desenvolvimento, como o Brasil, ainda estão buscando reverter os altos índices de analfabetismo de sua população, os países que investiram em um sistema escolar de qualidade, tendo conseguido alfabetizar a sua população, estão, atualmente, envidando esforços para melhorar a qualidade da competência de utilizar a leitura e a escrita socialmente, ou seja, estão preocupados com os níveis de letramento de sua população.

⁵ O censo populacional realizado em 2010 revela os dados mais recentes em relação ao analfabetismo no Brasil.

A partir dos dados sobre o analfabetismo, divulgados nos censos populacionais brasileiro, muitas ações têm sido implementadas no âmbito nacional, estadual, municipal ou privado, visando a superar o problema do analfabetismo. Essas ações possuem focos diversos, tais como: revisão dos métodos de ensino, formação de professores e até mesmo implantação de Programas e Projetos educacionais. Como por exemplo, o Programa de Correção de Fluxo Escolar que, na atualidade, trabalha para alfabetizar e corrigir o fluxo escolar das crianças em distorção idade-série. As implicações pedagógicas da formação continuada oferecida aos professores pelo referido programa será objeto de análise deste estudo.

Outra ação que merece ser citada, tendo em vista que, no ano em curso, está em pleno processo de implantação pelo governo federal em parceria com as universidades federais e os governos municipais é o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Tal Iniciativa consiste em oferecer formação continuada, durante todo o ano letivo, para os professores que atuam no ciclo de alfabetização, de modo a oferecer subsídios teóricos e metodológicos para que possam consolidar a alfabetização plena das crianças até os oito anos de idade.

Entretanto, as medidas que vierem a ser adotadas no Brasil precisam levar em consideração os exemplos dos países que ao conseguirem alfabetizar toda a sua população perceberam que o fato de estar alfabetizado não garante os usos sociais da leitura e da escrita, gerando a necessidade de envidar esforços para a melhoria dos níveis de letramento da população, ou seja, as ações que vierem a ser implantadas no Brasil para reverter os índices de analfabetismo precisam adotar a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento, de modo a possibilitar não só o acesso à tecnologia escrita, mas o seu uso nos mais variados contextos comunicativos.

Nesse contexto, apesar das iniciativas para reverter os índices de analfabetismo do país, a escola pública, devido ao modelo educativo que embasa a maioria de suas ações, modelo burguês, ainda se configura como um espaço que exclui a camada da população que não consegue se enquadrar em seus preceitos, resultando em uma escola que não consegue alfabetizar todas as crianças que a ela têm acesso.

A ineficiência da escola em alfabetizar tem atingido, principalmente, as crianças oriundas das classes socioeconômicas desprivilegiadas, tendo em vista que são submetidas a um ensino que desconsidera a realidade e as necessidades específicas dessa parte da população. A escola na tentativa de se isentar dessa culpa repassa a responsabilidade do fracasso para os pais ou até mesmo para as crianças, uma vez que apresenta a falta de apoio dos pais e a falta de vontade das crianças como responsáveis pelo fracasso.

Nesse jogo de isenções, o fracasso dessas crianças acaba sendo naturalizado, por muitos, uma vez que é visto como normal que essas crianças cheguem ao término do primeiro ano ou até mesmo, no fim do ciclo da alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental) sem terem compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Criticando a naturalização do fracasso dessas crianças, Morais (2012, p. 23) aponta que:

[...] vivemos, no Brasil, um verdadeiro *apartheid* educacional, no qual coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: aquele destinado às classes médias e à burguesia e “o outro”, destinado às camadas populares, no qual se passou a aceitar, como natural, que um altíssimo percentual de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético.

O que na realidade é possível constatar, na prática, é que o sistema de ensino tal como está formatado, atualmente, só atende às crianças que possuem condições favoráveis para a aprendizagem, como, por exemplo, aquelas que possuem uma família que incentiva, apoia e que os membros são referência de estudantes. Nesse sentido, as crianças que não têm essas condições favoráveis para a aprendizagem, que são em sua maioria oriundas das camadas populares, acabam ficando em desvantagem em relação às demais.

Essa ineficiência da escola em alfabetizar as crianças, jovens e adultos, gerou ao longo dos tempos uma discussão sobre qual seria a melhor maneira de alcançar esse fim, isto é, durante muito tempo acreditou-se que o segredo da alfabetização estava no desenvolvimento do método mais adequado. Nesse contexto, as pesquisas sobre alfabetização, seguindo as tendências educacionais, buscaram encontrar o método de alfabetização eficaz. Entretanto, os métodos idealizados, por desconsiderar os demais aspectos que constituem o processo de alfabetização, não deram conta de reverter o quadro do analfabetismo no Brasil.

1.2 O ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL

A concepção de alfabetização, de acordo com o momento histórico, tem se configurado de diferentes maneiras, todas mantendo uma estreita relação com o tipo de leitor necessário para conviver socialmente. Diante disso, o Brasil, como os demais países do mundo, em relação ao acesso à leitura e à escrita, vivenciou diferentes momentos, passando de uma alfabetização que visava a catequizar a população indígena, no Período Colonial, para uma alfabetização, no período imperial, que visava à aquisição do código escrito da Língua Portuguesa, objetivando ao estudo da gramática da língua latina, da retórica e da poética, no ensino secundário e superior, e chegando a ser considerada, na atualidade, como requisito para a promoção da cidadania. Tal mudança de foco aconteceu seguindo o processo evolutivo vivenciado pelo país ao longo dos anos. Nesse sentido, visando a estabelecer um parâmetro acerca da concepção de alfabetização que embasará a presente pesquisa, será realizado um breve resgate histórico sobre a evolução desse conceito. Nesse retorno histórico, serão utilizados como aporte teórico os estudos de Mortatti (2004), Moraes (2003, 2012), Soares (1998, 2012), entre outros.

Inicialmente, no processo de colonização do Brasil, visando a catequizar, cristianizar e civilizar os índios, os padres da Companhia de Jesus criaram as “escolas de ler, escrever e contar”. Nesse período, no Brasil, a alfabetização estava voltada para a população indígena, através da catequese e da conversão, e para os filhos dos colonos, sendo o ensino ministrado pelos jesuítas, que tinham a missão de evangelizar para recrutar fiéis e servidores para a Igreja Católica (c.f. MORTATTI, 2004). Apesar de a Língua Portuguesa ser a oficial do país, as crianças aprendiam em seu convívio familiar a *língua geral*, sistematizadas pelos Jesuítas e na escola aprendia a ler e escrever a Língua Portuguesa que não se configurava ainda como um componente curricular. “Na verdade, o que iam os meninos (os poucos privilegiados que se escolarizavam) aprender à escola era o ler e o escrever em português; este não era, pois, componente curricular, mas apenas um instrumento para a alfabetização”. (SOARES 2012, p.144).

No período Imperial, em 1759, devido às reformas educacionais do Marquês de Pombal, inspiradas nas ideias iluministas, os jesuítas foram expulsos do país, desarticulando a estrutura

educacional vigente. Dessa forma, foi iniciada a organização da instrução pública, com o foco na formação do indivíduo para o Estado (Português) através das aulas régias. Entretanto, somente após a proclamação da independência do Brasil, em 1822, é que foram tomadas medidas mais abrangentes em relação à instrução pública. Nesse contexto, a gratuidade da instrução primária passou a constar na Constituição Imperial de 1824, sendo regulamentada por lei em 1827. No entanto, de acordo com Mortatti (2004, p. 52- 53)

Foi difícil, porém, concretizar a extensão da instrução elementar a toda a população, devido, sobretudo, à falta de escolas de professores e de organização administrativa adequada [...] apesar dos esforços, para a grande maioria dos habitantes do país a iniciação nas primeiras letras continuava não sendo possível, ou continuava sendo resolvida na esfera privada.

Nesse período o uso e o ensino da Língua Portuguesa se tornaram obrigatórios, seguindo a tradição utilizada para o ensino do latim. Nesse contexto, a alfabetização era concebida como o ensino dos rudimentos da leitura e da escrita, ou seja, dava-se ênfase ao aprendizado das letras. Por conta disso, a leitura recebia maior importância e o ensino orientava-se, predominantemente, pelo método da soletração e o da silabação.

Com a Proclamação da República, a educação passou a ser condição de evolução e garantia da liberdade do homem. Nesse contexto, “intensificou-se a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos, sobretudo das novas gerações, por meio da educação e da instrução primária, com o objetivo de reverter o “atraso do Império.” [...]” (MORTATTI, 2004, p. 55).

A partir de então, a aprendizagem da leitura e da escrita que antes era restrita a uma minoria e que acontecia de forma assistemática no lar ou nas poucas escolas do Império, por meio das aulas régias, passou a ser organizada de forma intencional e sistemática em escolas obrigatórias e gratuitas. Nesse contexto, a concepção do analfabetismo como um problema foi reforçada, uma vez que a primeira constituição republicana manteve a proibição do voto dos analfabetos, imputando a estes a responsabilidade do problema do analfabetismo, bem como a solução, uma vez que se compreendia que eles deveriam buscar a instrução como um ato de vontade pessoal.

Tendo o “problema” do analfabetismo como mola propulsora, ao longo da década de 1920, foram vivenciadas diversas reformas educacionais em diferentes estados brasileiros. Tais reformas possibilitaram a introdução do ideário da Escola Nova. Nesse contexto de reformas, Mortatti (op. cit. p. 62) esclarece que “o eixo das discussões passaram a vislumbrar um programa modernizador da sociedade e a revisão das finalidades e funções da escola”, o que “ultrapassava a mera alfabetização.” Buscava-se, nesse momento, que a instrução escolar garantisse a cidadania.

Com a constituição de 1934, o Ensino Primário de quatro anos voltou a ser estabelecido como gratuito e obrigatório, em nível nacional e extensivo aos adultos, gerando um esforço para atender as crianças em idade escolar nas escolas existentes e a disseminação dos princípios e práticas escolanovistas. Nesse contexto, “a escrita passou a ser compreendida como um meio de comunicação e instrumento de linguagem” e “a leitura passou a ser um meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais.” (MORTATTI, 2004, p. 64-65).

Após a Segunda Guerra Mundial (1945), a educação passou a ser condição para o desenvolvimento, pois a eficácia das técnicas capitalistas de produção dependiam do domínio da leitura, da escrita e das operações fundamentais, gerando um grande desafio para o Brasil: universalizar a alfabetização para atender as demandas do mundo do trabalho e educação tecnicista. Nesse momento histórico, Mortatti (2004, p. 67) esclarece que:

A palavra “alfabetização” passou, portanto, a partir desse momento histórico, a designar um processo de caráter funcional e instrumental, relacionando com o escolanovismo e com o ideário político liberal de democratização da cultura e da participação social.

Apesar de todas as mudanças vivenciadas em relação ao ensino de Língua Portuguesa a concepção de escrita como código permeou o processo de alfabetização, bem como o ensino de Língua Portuguesa até o início dos anos de 1960, Soares (1998, p. 55) afirma que:

Pode-se concluir que, em todo esse período, a concepção de língua que informava o ensino de português foi à concepção de língua como sistema: ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical.

O início dos anos de 1960⁶ foi marcado por uma grande mobilização em torno da educação popular. Nesse período, tomando por base as concepções de Paulo Freire, bem como a proposta de alfabetização idealizada por este educador foram desenvolvidas ações educativas e campanhas de alfabetização que enfatizavam a sua dimensão política e cultural. A questão do analfabetismo passou a ser compreendida como resultado de uma estrutura social desigual, sendo o processo educativo uma possibilidade de redirecionar a estrutura social produtora do analfabetismo. Como é apontado na Proposta Curricular para 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 1997 A, p. 23):

O paradigma pedagógico que se constituiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Devido ao golpe militar de 1964, a concepção de alfabetização idealizada por Paulo Freire foi cessada no Brasil, entretanto, em nível internacional, nos anos de 1970, seus trabalhos redimensionaram a alfabetização, uma vez que o foco no aspecto metodológico foi substituído pelo aspecto sociopolítico. A partir de então, novas abordagens foram concebidas tomando por base as concepções defendidas pelo estudioso.

Nesse período, devido às condições sociopolíticas do país, o regime militar autoritário, e a democratização do acesso das camadas populares à escola, uma nova concepção de escrita passou a permear as práticas escolares no âmbito do processo de alfabetização e do ensino de Língua Portuguesa. Sobre essa mudança, Soares (op. cit. P. 57) esclarece que:

⁶ Também na década 1960, foi promulgada em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024 e a constituição de 1967, que ampliou a gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau para oito anos, regulamentado pela Lei 5692, de 1971.

O quadro referencial para o ensino da língua passa então a ser a *teoria da comunicação*, e a concepção de língua é a de *instrumento de comunicação*. O ensino- aprendizagem da gramática e do texto, este considerado modelo da língua “bem escrita”, perde sua proeminência; os objetivos são, agora, pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-codificador e como recebedor-decodificador de mensagens [...]

Com o final da ditadura militar iniciada em 1964, novas exigências políticas, sociais e culturais passaram a se consolidar na sociedade brasileira. Diante disso, no final da década de 1970 e início da década de 1980, os problemas da educação escolar brasileira passaram a ser discutidos e analisados a partir de uma “relação dialética e contraditória entre educação e sociedade.” (MORTATTI, 2004, p. 69)

É possível perceber nesse retorno na história do ensino de língua materna que aconteceram muitas ações voltadas para a ampliação do acesso a escola e, conseqüentemente, da alfabetização da população e superação do fracasso dos que a ela tinham acesso, entretanto tais ações voltadas para a superação do fracasso escolar, durante muito tempo, se concentraram em discussões pedagógicas que tinham como pano de fundo a eficácia dos métodos para o ensino da leitura e da escrita, ou seja, o foco era decidir quais seriam os métodos mais eficazes os sintéticos ou os analíticos.

Entre os métodos sintéticos, identificam-se: i) a soletração e a silabação que partem da letra ou da sílaba para chegar a palavra, dando ênfase excessiva aos mecanismos de decodificação, codificação e memorização em detrimento da compreensão e ii) os métodos fônicos que propõem associações visuais e auditivas com a forma e os sons das letras, utilizando histórias e recursos expressivos de voz, gesticulação, desenho, teatro, entre outros.

E, entre os métodos analíticos, mudando o ponto de partida, mas mantendo a concepção de aprendizagem, identificam-se i) de palavração, ii) de sentencição e iii) o global ou de contos todos utilizam partes significativas da linguagem, palavras, frases ou contos para a realização da análise das unidades menores, sílabas, letras, fonemas.

É importante salientar, que apesar de possuírem diferenças, os métodos tradicionais de alfabetização, sintéticos ou analíticos, possuem como aporte teórico “a visão empirista/associacionista de aprendizagem” (MORAIS, 2012, p. 27).

A opção por um método⁷ de ensino mais adequado não foi suficiente para alfabetizar uma grande parcela das crianças que chegavam à escola, tendo em vista que os métodos desconsideravam as singularidades específicas de cada uma, isto é, os métodos eram aplicados considerando que todas as crianças aprendiam da mesma forma, uma vez que se trabalhava com o ideal de turmas homogêneas. Outro fator que contribuiu para o insucesso da alfabetização foi que a instituição escolar, apesar de receber crianças das mais diversas camadas sociais, continuava seguindo modelos que foram concebidos para atender as crianças das classes sociais mais favorecidas, ou seja, para as crianças que se relacionam com a leitura e a escrita de maneira quase natural.

Os métodos de ensino da leitura e da escrita foram o foco das pesquisas acadêmicas durante muito tempo, entretanto, a partir dos anos de 1980, com a ampla divulgação, no Brasil, dos resultados das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e colaboradores acerca da psicogênese da escrita esse cenário foi sendo modificado. Uma vez que a pesquisadora põe em xeque as concepções vigentes a respeito do ensino da leitura e da escrita que se baseavam nos métodos de ensino mais eficazes, nos testes de maturidade e nas cartilhas de alfabetização. Em função disso, a ênfase dos estudos sobre alfabetização, que era dada ao como ensinar, passou a ser dada ao caminho percorrido pela criança no processo de aprendizagem da escrita, sendo considerando alfabetizado aquele que consegue compreender a base alfabética dessa língua de modo a utilizá-la na leitura e produção de textos.

Nessa perspectiva, a criança é um ser que pensa e que constrói ativamente o seu conhecimento do mundo e da língua, uma vez que na tentativa de compreender os materiais escritos que circulam socialmente, elabora várias hipóteses acerca da escrita, antes de atingir a compreensão que o adulto possui sobre o sistema de escrita alfabética e, conseqüentemente, não chega à escola em um nível zero de compreensão da escrita, como até então se acreditava.

⁷ Compreendemos que o fracasso da escola em alfabetizar não se restringe a escolha do método certo, uma vez que os aspectos socioculturais também interferem, mas não determinam tal fracasso.

Nesse contexto de mudanças de concepções acerca da aquisição da língua na modalidade escrita, o ensino de Língua Portuguesa passa a assumir uma concepção de escrita que leva em consideração os seus aspectos sociointeracionais, conforme esclarece Soares (1998, p. 59)

[...] a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem também alterando em sua essência o ensino da leitura e da escrita, agora vistas como processos de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita, e vem ainda alterando as atividades de desenvolvimento da linguagem oral, considerada esta sempre como interação, em que sentidos são produzidos por e para uma situação específica.

Tal concepção de escrita considera que o ensino de Língua Portuguesa, na escola, deve habilitar os estudantes a serem usuários competentes de sua língua materna e, conseqüentemente, participarem, ativamente, das interações sociais, ou seja, um ensino de língua materna que possibilite a democratização das oportunidades sociais.

Nessa busca da democratização das oportunidades sociais, a escola passa a ser espaço de resistência à alienação imposta que só pode ser efetivado mediante uma educação que visa à emancipação do sujeito. Em relação a isso, Mortatti (2004, p. 71) esclarece que para a efetivação dessa função da escola seria necessário um “processo de ensino que visasse a fornecer às classes sociais dominadas instrumentos políticos e culturais que contribuíssem para a sua emancipação e para a superação da ordem social injusta.” Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita, do ponto de vista didático, passa a ser concebido como uma questão política devido às relações entre linguagem e classe social.

Em meio a esse movimento de democratização da sociedade, através da democratização da escola pública, foram elaborados documentos oficiais⁸ que buscaram esse fim, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental anos iniciais (1997), para o Ensino Fundamental anos finais (1998) e Ensino Médio (2000), como também iniciativas nacionais, estaduais e municipais voltadas para o ensino da leitura e da escrita.

⁸ Também fazem parte desses documentos a Constituição de 1988 e a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Entretanto, apesar de o Brasil ter evoluído, consideravelmente, em termos de acesso à educação escolar básica, como pode ser observado nessa breve retrospectiva, ainda há um caminho muito longo a ser percorrido para que a instituição escolar pública seja capaz de ensinar as crianças, jovens e adultos a ler e a escrever, competentemente, isto é, que seja capaz de desenvolver um ensino pautado nos aspectos sociointeracionais da escrita de modo a possibilitar que os estudantes possam atuar socialmente na condição de cidadãos críticos e reflexivos.

1.3 LETRAMENTO: LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Na medida em que o acesso à alfabetização, através da escolarização, foi sendo ampliado surge uma nova inquietação acerca dos efeitos sociais da alfabetização, levando muitos estudiosos a refletirem sobre os reais impactos da alfabetização, tendo em vista que o fato de ser alfabetizado não implica, necessariamente, em ser um usuário competente da leitura e da escrita como práticas sociais. Tal reflexão deu margem à realização de pesquisas voltadas para as práticas sociais vivenciadas pelas pessoas que envolvem a leitura e a escrita em diferentes domínios discursivos.

Nesse sentido, a concepção de letramento surge no cenário educacional no momento em que os estudos sobre a alfabetização não conseguem responder a questionamentos sobre as práticas sociais da leitura e da escrita, tendo em vista que, atualmente, viver em sociedade exige, cada vez mais, os usos competentes da leitura e da escrita, o que contribui para marginalizar as pessoas ou os grupos sociais que não têm acesso à escrita ou que, mesmo tendo acesso, não a utilizam de maneira competente.

Em relação a isso, Kleimam (1995, p. 15) afirma que “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAM,1991) dos estudos sobre a alfabetização.”

O termo letramento foi introduzido no discurso dos estudiosos da educação e das ciências da linguagem no Brasil, na segunda metade da década de 1980, entretanto devido ao fato de o termo letramento ainda se encontrar vinculado à escolarização, tendo em vista que a escola se tornou no século XX um espaço privilegiado para alfabetizar as crianças, em alguns

momentos a sociedade, de um modo geral, o utiliza como sinônimo de alfabetização. Nessa perspectiva, será abordada a distinção entre letramento e alfabetização, de modo a delimitar as concepções que nortearão a pesquisa em questão.

Parte-se, então, da concepção de alfabetização, uma vez que é um termo que, em relação a sua especificidade, possui um sentido estabilizado, tendo em vista que está atrelado à aquisição da tecnologia que permite ler e escrever. Nessa perspectiva, visando a delimitar a abrangência do termo alfabetização, Soares (2004, p. 91) define-o como: “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia [...] para exercer a arte e ciência da escrita”.

A palavra letramento apareceu, de acordo com os estudiosos, pela primeira vez no Brasil no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary Kato, publicado em 1986, pela editora Ática. A partir de então, o termo letramento esteve presente em diversas publicações de estudos relativos aos usos sociais da leitura e da escrita. Sobre esse surgimento, Mortatti (2004, p. 87) esclarece que:

[...] o termo “letramento” parece ter sido utilizado pela primeira vez por Mary Kato, na apresentação do seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, cujo objetivo é salientar aspectos de ordem psicolinguísticos que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem, no que se refere à aprendizagem escolar por parte das crianças. A autora explica, então, seu pressuposto, que contém uma definição indireta de letramento relacionado com a função da escola em formar “cidadãos funcionalmente letrados” [...]

A palavra letramento é a tradução para o português do termo inglês *literacy* que significa condição de ser letrado, divergindo, dessa forma, do significado que lhe é atribuído na Língua Portuguesa. De acordo com Soares (op. cit, p. 91), o letramento está relacionado ao uso social, efetivo e competente, da tecnologia da escrita. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes.

Kleimam (1995, p. 19) assume a concepção de letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Corroborando essas duas definições, Rojo (2009 p. 98) compreende que:

o termo letramento busca recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Nessa perspectiva, as práticas de leitura e de escrita vivenciadas na escola, letramento escolar, deixam de ser o único parâmetro a ser utilizado para se considerar uma pessoa letrada, uma vez que o letramento, como prática social extrapola a concepção de escrita das instituições escolares, visto que, mesmo sem ter tido acesso à educação escolar, tanto uma criança quanto um adulto podem ter práticas sociais letradas. Estas podem ser desde a escuta de uma leitura em voz alta até uma produção oral de um texto para alguém escrever.

A esse respeito, Soares (2004, p. 92) defende que “a alfabetização – a aquisição da tecnologia escrita- não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de respeito, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento [...]”. Isso significa dizer, que as pessoas podem utilizar a tecnologia da escrita em suas interações sociais, mesmo sem ter tido acesso a essa tecnologia de forma sistemática, por meio da escolarização, ou seja, é possível, em algumas situações, ser letrado, mesmo sem ser alfabetizado.

Entretanto, de acordo com Kleimam (1995, p. 20) “[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização [...]”. Nessa perspectiva, sustentam suas práticas de uso da escrita em um modelo de letramento que é denominado por Street (1984, apud Kleimam, 1995, p. 21) de “*modelo autônomo*”. Nessa concepção, o letramento só pode ser desenvolvido de uma maneira e está associado ao progresso, à civilização e à ascensão social.

A escrita, nessa perspectiva de letramento, é concebida de acordo com, Kleimam (op. cit. p. 22) como “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito [...]”. Ou seja, o processo de construção de sentidos pelos interlocutores é algo descartado, uma vez que a interpretação é algo que é determinado pela lógica interna do texto. Além disso, o modelo autônomo de letramento

também, segundo Kleimam (1995, p.22), traz consigo “a correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, a dicotomização entre a oralidade e a escrita e a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita e aos povos que a possuem”.

Tentando superar as limitações da concepção de letramento autônomo, Street (apud Kleimam, 1995, p. 21.) defende o “*modelo ideológico*” que corresponde a práticas sócias, culturalmente determinadas, que possuem significados de acordo com os contextos e as instituições nos quais elas foram adquiridas e praticadas. (cf. KLEIMAM, 1995). Esse modelo de letramento é caracterizado, não como uma oposição ao modelo autônomo, mas como uma tentativa de revelar que as práticas de letramentos, além de serem culturais, são parte das estruturas de poder de uma sociedade. Nessa perspectiva, as diferenças na apropriação e utilização da escrita entre grupos sociais distintos são evidenciadas a partir dos eventos de letramentos por eles vivenciados.

O acesso à escola, devido à predominância do modelo autônomo de letramento, pode representar tanto uma continuidade para as crianças que já convivem, desde os primeiros anos de vida, em ambientes altamente letrados, quanto uma quebra para as crianças que convivem em ambientes em que as práticas de letramento são pouco valorizadas pela escola, como por exemplo: a apreciação de músicas marginalizadas pela classe dominante, como funk, hip hop, rap e brega, o contato com a mídia que divulga a violência ou até mesmo o uso de redes sociais que possuem uma linguagem com características próprias. Em função disso, o modelo de escola que desvaloriza as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças, antes de chegarem à escola, só vem servindo para agravar as desigualdades sociais, uma vez que, as crianças que já possuem uma maior intimidade com a leitura e a escrita valorizadas pela escola, terão mais chance de êxito nas práticas escolares.

Na sociedade contemporânea, o acesso sistematizado à escrita, na maioria dos casos, acontece por meio da escola, cabendo-lhe, a responsabilidade de viabilizar o acesso à tecnologia da escrita, ou seja, a alfabetização, bem como o desenvolvimento das habilidades para o uso efetivo da leitura e da escrita nos mais diversos contextos sociais, isto é, o letramento. Entretanto, é preciso ter clareza de que a escola é apenas um lugar no qual as pessoas desempenham, por meio da leitura e da escrita, papéis sociais, utilizando, para tanto, os

gêneros textuais pertencentes a essa esfera de circulação, tais como resumos, resenhas, anotações, seminários, prescindindo, para tanto, do letramento escolar.

Nessa perspectiva, o fato de ter acesso à escola e de ter um bom desempenho no letramento escolar, não garante que as pessoas sejam usuárias competentes da língua nos mais variados eventos de letramento, pois cada domínio discursivo exige a utilização de gêneros típicos. Por conta disso, é importante que a escola integre, em suas atividades diferentes, formas de letramentos sociais para que os estudantes possam se familiarizar com o maior número possível de eventos e práticas de letramentos, bem como saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais. Em relação a isso, Rojo (2009, p. 108) defende que devido às múltiplas exigências do mundo contemporâneo:

O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalísticos, publicitário) não será suficiente [...]. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Em função dessa necessidade de integrar os letramentos sociais ao contexto escolar, é preciso e inevitável que seja feita a escolarização desse conhecimento. Fato esse que Street (apud Soares, 2004, p. 107) identifica como a “pedagogização do letramento”, ou seja, “processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares”. Nessa perspectiva, a escola pode assumir-se como o lugar do simulacro dos letramentos sociais, de modo que as práticas de leitura e escrita vivenciadas dentro da escola sejam o reflexo das práticas de letramento requeridas fora da escola.

É importante ressaltar que, apesar de na escola o letramento social sofrer um processo de pedagogização, deslocando-o de seu espaço e tempo tipicamente situados, para situações artificializadas, os estudos comprovam que esse processo de escolarização da leitura e da escrita é necessário e fundamental para o desenvolvimento das principais habilidades

necessárias para um leitor e um escritor competente. Nesse sentido, Soares (op. cit. p, 111) esclarece que:

[...] letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de usos da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar.

Buscando a formação, por meio da escola, de leitores e escritores competentes surge, na atualidade, a proposta de ensino da escrita tomando por base a perspectiva do letramento, ou seja, a perspectiva do alfabetizar-letrando. Essa perspectiva, de acordo com Santos e Albuquerque (2007, p. 95-96) se propõe a:

[...] levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade.

Nessa perspectiva, a realização de um trabalho que viabilize a leitura e a produção de gêneros textuais socialmente instituídos configura-se como um caminho para alfabetizar-letrando. Entretanto, Santos e Albuquerque (2007, p. 96- 97) chamam a atenção para erros cometidos por professores ao assumir esse paradigma, visto que acreditam que no processo de alfabetizar-letrando:

[...] os textos que funcionam na realidade extra-escolar pudessem entrar na escola da mesma forma como funcionam fora dela;
[...] utilizar a leitura de diferentes textos apenas como pretexto para o trabalho com palavras que, após escolhidas do texto lido, são divididas em sílabas para depois ser trabalhadas valendo-se do estudo das famílias (ou padrões) silábicas;
[...] a oportunização da leitura e produção coletiva de textos, os alunos que ainda não dominam o sistema de escrita podem vir a, sozinhos, apropriar-se desse conhecimento. [...] não oportunizam atividades de reflexão sobre a palavra nem sistematizam o ensino do sistema de escrita alfabético.

Nesse sentido, o acesso na escola aos mais variados gêneros textuais que circulam socialmente em espaços e tempos tipicamente situados se configura como uma maneira de habilitar as crianças a interagir de maneira competente, em diferentes situações, por meio da

leitura e da escrita. Esse pode ser um meio de evitar ou até mesmo solucionar o fracasso no processo de alfabetização e letramento das crianças, que acompanha de forma expressiva a história da educação brasileira. Entretanto, é preciso que seja levado em conta que cada gênero textual desempenha uma função comunicativa na sociedade e que essas funções necessitam estar bem claras nas propostas de leitura ou produção.

Devido à heterogeneidade de práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, os estudos mais recentes sobre o fenômeno do letramento têm chamado atenção para a pluralidade do termo, passando a ser concebido como letramentos. Como é possível verificar em Buzato, 2007 (apud Rojo, 2009, p. 101) que concebe “Letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam [...]”. Sobre essa vertente plural do termo letramento, Street (2010, p. 34) afirma que a sua trajetória de pesquisador “tem contribuído para construir algumas ideias e conceitos que tem a ver com a compreensão de letramentos – no plural – através de contextos culturais”.

Seguindo essa tendência, os letramentos passaram a ser categorizados como “institucionalizados”, que são valorizados, porque procedem de instituições socialmente respeitadas e os “vernaculares”, que são desvalorizados, por procederem dos usos cotidianos. A respeito disso, Santos e Albuquerque (2007, p. 102) afirma que:

Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da instituição de origem. Já os letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm origem na vida cotidiana, nas culturas locais.

Tendo em vista que a escola possui como objetivo principal habilitar os estudantes para que possam participar, competentemente, das diversas práticas sociais de letramentos, é preciso considerar que existem diferentes tipos de letramentos, ou seja, letramentos múltiplos e que tanto os letramentos valorizados quanto os letramentos vernaculares, devem ser objeto de reflexão e estudo. Nessa perspectiva, a escola deixa de desvalorizar os letramentos

vernaculares, aceitando-os como válidos em determinadas esferas discursivas e viabiliza o estabelecimento do contato com os letramentos valorizados necessários em outras tantas situações comunicativas. Ou seja, a escola assume o papel de munir os estudantes de instrumentos necessários para atuar competentemente nas mais diversas situações comunicativas.

Para alcançar essa demanda educacional, Rojo (2009, p. 107) esclarece que é preciso uma educação linguística que leve em consideração, de maneira ética e democrática, “os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos semióticos e os letramentos críticos e protagonistas”. Para tanto, é necessário o contato e apropriação dos diferentes gêneros textuais, situando-os em suas esferas de circulação, uma vez que toda interação mediada pela escrita, quer seja vernacular, quer seja valorizada, acontece por meio de gêneros culturalmente instituídos. Diante disso, os estudos acerca dos gêneros textuais e suas implicações para o ensino de língua configuram-se, atualmente, como um pré-requisito para uma ação docente focada no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

1.4 GÊNEROS TEXTUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

As pesquisas iniciais sobre o fenômeno dos gêneros textuais não possuíam o foco voltado para o ensino. Por esse motivo, embora estejam bastante presentes nos meios acadêmicos, ainda necessitam ser alvo de estudos e reflexões, por parte dos educadores, para que possam contribuir, de maneira eficaz, para a melhoria da qualidade do ensino de língua materna, ou seja, os estudos acerca dos gêneros textuais com o foco voltado para o ensino, apesar de terem sido ampliados nos últimos anos, ainda precisam ser difundidos entre os educadores, de modo a subsidiar a prática docente no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Nessa perspectiva, apesar de os estudos iniciais acerca dos gêneros não possuírem o foco na questão do ensino (cf. BAKHTIN, 2011), muitos autores da atualidade, tomando por base essas produções, iniciaram o caminho de transpor as teorias dos gêneros para as concepções de ensino de língua. Nesse contexto, compreender as diferentes abordagens dadas aos gêneros e vislumbrar as suas implicações para o ensino de língua materna configura-se como de suma

importância para fundamentar uma ação docente que tem por objetivo principal instrumentalizar os estudantes, por meio dos gêneros textuais, para os usos sociais da língua. Os gêneros textuais, apesar de terem sido alvo de observações sistemáticas, desde Grécia Antiga, realizadas por Platão (tradição poética) e Aristóteles (tradição retórica), ganharam visibilidade no final dos anos de 1960 a partir da divulgação das produções de Bakhtin que aborda a linguagem numa perspectiva dialógica. Embora tivesse o seu foco de pesquisa direcionado para a natureza linguística do enunciado, suas concepções fundamentaram muitos estudos que possuem os interesses voltados para as questões pedagógicas do ensino de língua. Entre os pesquisadores que utilizaram as concepções bakhitinianas como base para seus estudos, Marcuschi (2008, p. 153) identifica Scheneuwly e Dolz, sob uma perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista e Bronckart dentro de uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva aplicado ao ensino de língua materna.

Perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart, Dolz e Scheneuwly): com vinculação psicológica (influências de Bakhtin e Vygotsky) estão preocupados em particular com o ensino dos gêneros na língua materna. Preocupação maior com o ensino fundamental e tanto com a oralidade como a escrita. A perspectiva geral é de caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo.

Além desses estudiosos, também é possível identificar, no Brasil, o trabalho de Marcuschi (1983, 1988, 2001, 2007, 2008) com os estudos dos gêneros textuais a partir de uma perspectiva sociointerativa da produção linguística.

De acordo com a concepção de Bakhtin (2011, p. 261- 262), a língua materializa-se por meio de enunciados concretos e únicos que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo por meio do conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional. Nessa perspectiva, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso”, ou seja, cada área de atuação humana é permeada pela presença de determinados tipos de enunciados que se tornam necessários no processo de interação.

Outro aspecto considerado de suma importância por Bakhtin (2011, p. 263) em seus estudos sobre a natureza dos gêneros é a diferenciação entre os gêneros discursivos primários (simples) e os gêneros discursivos secundários (complexos):

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

Essa distinção entre gêneros primários e secundários é importante na medida em que permite entender a natureza complexa e profunda dos enunciados e, conseqüentemente, a relação ideológica presente em cada gênero do discurso.

É importante compreender que os gêneros textuais sempre estiveram presentes nas relações sociais e culturais da humanidade e que a dinamicidade das formas de comunicação acarretam o aparecimento e o desaparecimento de alguns gêneros textuais. Nessa perspectiva, Marcuschi (2007, p. 19) considera 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. [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais [...]

Os estudos dos gêneros textuais voltados para o ensino de língua materna foram impulsionados, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, tendo em vista que o documento concebe o ensino da língua a partir da leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Entretanto, é válido ressaltar que essas pesquisas, mesmo tendo o foco voltado para o campo da educação e possuírem suas bases nas diversas releituras dos estudos de Bakhtin, de acordo com Rojo (2005, p. 185) possuem “vertentes metateoricamente diferentes” e podem ser classificadas em: “Teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros textuais”.

Teoria de gêneros de texto tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. [...] a dos gêneros discursivos, pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as “marcas linguísticas” que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso.

A partir do foco dado ao estudo dos gêneros, os autores acabam se filiando a uma das vertentes. Diante disso, a pesquisa em tela baseou as suas análises tomando por base as concepções dos autores contemporâneos que abordam o texto segundo a vertente de gêneros de texto e que direcionam seus estudos para o ensino de língua materna, tais como Marcuschi (2007, 2008), Scheneuwly e Dolz (2004).

Nessa perspectiva, os estudos dos gêneros textuais, voltados para o ensino, marcam uma nova maneira de tratar o texto, uma vez que superam as abordagens centradas unicamente no estudo das tipologias textuais que, durante muito tempo, fundamentaram a ação docente. No entanto, Marcuschi (2007, p. 22-23) considera que para realizar um trabalho com a produção e a compreensão textual é necessário que se faça uma distinção entre esses dois conceitos. Definindo-os:

[...] tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Gênero textual como [...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características.

O estudo das tipologias textuais, mesmo oferecendo contribuições importantes para a compreensão do funcionamento da língua, apresentavam limitações quando utilizados no contexto escolar, uma vez que não dotava os estudantes da competência de interagir em diferentes domínios discursivos por meio dos gêneros textuais mais adequados à situação. Desse ponto de vista, Scheneuwly (1991, apud Scheneuwly e Dolz, 2004, p. 58) aponta como limitações do estudo das tipologias:

a) seu objeto não é o texto, e ainda menos o gênero do qual todo texto é um exemplar, mas operações de linguagem constitutivas do texto, tais como a ancoragem enunciativa e a escolha de um modo de apresentação ou de tipos de sequencialidades; b) a análise se exerce sobre subconjuntos particulares de unidades linguísticas que formam configurações, traduzindo as operações de linguagem postuladas.

Ao se pensar em uma perspectiva de ensino e de aprendizagem da escrita a partir dos textos é necessário que se leve em consideração as diferentes concepções acerca da escrita que estão presentes nos diferentes instrumentos educacionais, uma vez que a concepção de escrita adotada influencia na concepção de língua, texto e sujeito produtor de texto. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2009, p. 32- 36) distinguem três concepções de escrita que estão relacionadas com o foco dado a essa ação. Sendo elas: escrita com o “foco na língua”, ou o “foco no escritor” ou o “foco na interação.”

Na primeira concepção, a escrita tem o foco voltado para a língua, tendo em vista que para se escrever bem é necessário “conhecer as regras gramaticais e ter um bom vocabulário” (KOCH e ELIAS 2009, p. 32). A partir dessa concepção de escrita Koch e Elias (op. cit. p. 33) revela que a língua é “um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras”, o texto é entendido como “simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” e o sujeito é um ser que, ao escrever, possui o comportamento “(pré) determinado pelo sistema” linguístico. Essa concepção de escrita pode ser relacionada com a perspectiva autônoma do fenômeno do letramento apresentada por Street (1984).

Na segunda concepção, a escrita possui o foco voltado para o escritor, visto que “é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.” (KOCH e ELIAS, 2009, p.33). Nessa concepção de escrita, a língua é concebida como “representação do pensamento”, o texto “é visto como o produto-lógico- do pensamento (representação mental) do escritor” e o sujeito escritor configura-se como o “senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (KOCH e ELIAS, op. cit. p. 33). Essa concepção de escrita também pode ser relacionada com a perspectiva autônoma do fenômeno do letramento apresentada por Street (1984).

E, na terceira concepção, a escrita tem o foco voltado para a interação, uma vez que a escrita “é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 34). Nesse prisma, a língua é concebida dentro uma perspectiva “interacional (dialógica)”, o texto é considerado como um “evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (BEAUGRANDE, 1997 apud Koch e Elias, op. cit. p. 34)” e os sujeitos são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. Essa concepção de escrita pode ser relacionada com a perspectiva ideológica do fenômeno do letramento apresentada por Street (1984).

A concepção interacionista da escrita demanda, por parte de quem escreve, além do conhecimento sobre o texto a ser produzido, a mobilização de “conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, às práticas interacionais.” (KOCH e ELIAS, op. cit. p. 37). O conhecimento de texto diz respeito à escolha, entre os diferentes textos que circulam socialmente, do texto mais adequado à situação comunicativa. Sobre esse conhecimento Koch e Elias (op. cit. p. 43) esclarece que numa produção escrita

o produtor precisa ativar “modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

Além do conhecimento do texto, para que a produção escrita se concretize, é necessário, também, que sejam ativados os conhecimentos linguísticos que correspondem ao conhecimento da gramática, ortografia e do léxico. Em relação a esse conhecimento, a autora esclarece que:

Escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola.
(KOCH e ELIAS, 2009, p. 37)

Outro tipo de conhecimento necessário para a produção escrita é o enciclopédico que está relacionado ao conhecimento de mundo. Esse conhecimento, de acordo com Koch e Elias (op. cit. p. 41) são:

[...] conhecimentos sobre as coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas.

Os conhecimentos interacionais estão relacionados à “ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 44). Nesse movimento de ativação do conhecimento interacional, o escritor, de acordo com Koch e Elias (op. cit. p. 44- 52)

- configura na escrita a sua interação, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado;
- determina a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
- seleciona a variante linguística adequada à situação de interação;
- faz a adequação do gênero textual à situação comunicativa;
- assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual.

A concepção interacionista de escrita, assumida pela presente pesquisa como paradigma para análise do *corpus*, fundamenta as orientações PCNs, visto que, o referido documento, de acordo com Antunes (2003, p. 22), “privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social”

Outra questão que deve ser levada em consideração diante do estudo dos textos é o fato de a língua se manifestar tanto através dos gêneros orais quanto dos escritos, isto é, uma mesma língua possui a modalidade oral e a modalidade escrita e cada modalidade possui características próprias. Nessa perspectiva, os gêneros textuais de ambas as modalidades devem ser objeto de estudo em sala de aula para oportunizar o desenvolvimento das mais variadas habilidades comunicativas. Entretanto, o fato de cada modalidade possuir características próprias, não valida a concepção dicotômica entre elas, concebidas por muitos.

Sobre a relação entre oralidade e a escrita, Marcuschi (1995, p. 13) argumenta que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas e não na

relação dicotômica de dois polos opostos”. O que, na realidade, acontece é que cada evento comunicativo requer a produção de gêneros textuais adequados à situação, ou seja, a prática social de produção textual é determinada pela situação interacional.

A partir desse *continuum* tipológico, surge a necessidade de superar a concepção língua oral como lugar em que tudo é permitido, uma vez que é o lugar da espontaneidade, da violação das regras gramaticais, da falta de planejamento e da falta de monitoramento.

A supervalorização da modalidade escrita língua em detrimento da oralidade, apesar de inúmeras produções científicas apontarem para a necessidade de um equilíbrio entre ambas, é algo que ainda está muito presente nas salas de aula da educação fundamental, tendo em vista que, muitos educadores sentem dificuldades em reorganizar as atividades de modo a contemplar os gêneros orais pertencentes a esferas discursivas mais formais. Em relação a isso, Antunes (2003, p. 24-25) aponta que nas aulas de Língua Portuguesa há:

- uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar [...];
- uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática [...]
- uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada [...]
- ou seja, uma generalizada falta de oportunidade de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações de “falar em público”.

Diante da realidade educacional em relação ao ensino da oralidade, Antunes (2003, p. 100-105) apresenta as características ideais para o trabalho com os gêneros orais, tendo em vista que, segundo a autora, o trabalho com a oralidade deve ser orientado para:

- a coerência global;
- a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação;
- as suas especificidades;
- a variedade de tipos e gêneros de discursos orais;
- facilitar o convívio social;
- reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção de sentido do texto;
- momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas;
- desenvolver a habilidade de escuta com atenção e respeito aos mais diferentes tipos de interlocutores.

Conceber que os gêneros orais devem, de maneira equilibrada, fazer parte do ensino de Língua Portuguesa significa entender que cada modalidade da língua, de acordo com as suas especificidades e função social, necessita ter o seu devido espaço em sala de aula. Nesse sentido, é preciso também superar algumas práticas em relação ao ensino da escrita ainda existente na educação brasileira. Sobre essas práticas de ensino de escrita, Antunes (2004, p. 25 – 27) aponta que ainda é possível constatar:

- um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz [...];
- a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas [...];
- a prática de uma escrita artificial e inexpressiva [...];
- a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção [...];
- a prática de uma escrita que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua [...];
- a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz”. (É a “língua da escola”, como observou um menino sabido!).

A partir das reflexões sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa existentes nas escolas brasileiras e tomando por base a perspectiva interacionista da língua, urge a necessidade de mudanças nessas práticas. Partindo dessa necessidade, Antunes (2003, p. 61- 65) propõe que o trabalho com a escrita seja:

[...] de autoria também dos alunos; de textos; de textos socialmente relevantes; funcionalmente diversificada; de textos que têm leitores; contextualizada e adequada; metodologicamente adequada; orientada para a coerência global; adequada também em sua forma de se apresentar.

Abordando a questão dos gêneros textuais sob um prisma didático, uma vez que vislumbram a incorporação dos estudos ao contexto escolar, Scheneuwly e Dolz (2004, p. 23), fundamentados pelos estudos vygostskianos e bakhtinianos, concebem o gênero como “instrumento bifacial, semiótico e complexo” que permite ao sujeito, numa dada situação, interagir discursivamente. Afirmam ainda que “os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir”.

Entretanto, para que os gêneros possam se configurar como instrumento mediador em diferentes situações de interação, é necessário que sejam apropriados pelos sujeitos. Para suprir essa necessidade, surge a educação formal como a responsável em instrumentalizar as crianças com os “gêneros secundários” (necessários nas interações mais formais, mediadas pela leitura e escrita) em outros termos, para preparar os estudantes para interagir socialmente utilizando os gêneros mais adequados à situação de comunicação vivenciada. Isso não significa que o repertório de “gêneros primários”, fruto de relações espontâneas, cotidianas e imediatas, adquirido pelas crianças de maneira informal não seja importante; na realidade, esses gêneros são insuficientes para que os estudantes possam ser habilitados a interagir competentemente em diferentes esferas comunicativas ou domínio discursivo.

Os gêneros textuais, por sua vez, são produzidos e circulam em determinados contextos sociais, tendo em vista que desempenham determinadas funções nesses contextos. Os contextos sociais que instituem quais os gêneros específicos e característicos deles são identificados como domínios discursivos. O domínio discursivo, de acordo com Marcuschi (2008, p. 155):

[...] constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” [...] indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Outro aspecto importante, que precisa ser levado em consideração nos estudos dos gêneros textuais é a maneira como esses gêneros chegam ao seu destinatário para cumprir a sua função comunicativa, isto é, quais são os possíveis suportes de cada gênero, tendo em vista que existe uma relação entre o gênero e o suporte, uma vez que o suporte é necessário para que os gêneros circulem socialmente. Sobre suporte textual, Marcuschi (2008, p. 174) esclarece que “entendemos aqui como suporte de um gênero um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

Considerando a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, Scheneuwly e Dolz (2004, p. 96) postulam que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra- escolares”. Para tanto, defendem que a escola deve ser um ambiente em que a produção de textos se transforme em um objeto de ensino sistemático. Sendo necessário:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Nesse sentido, visando à apropriação dos diferentes gêneros textuais necessários nas interações sociais, Scheneuwly e Dolz (2004, p. 97) defendem que os gêneros textuais sejam tratados didaticamente por meio do procedimento denominado de “sequência didática”, uma vez que a consideram como sendo válida para ajudar os estudantes no desenvolvimento das capacidades necessárias para a produção textual, tendo em vista que permite analisar junto com os estudantes o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos diferentes gêneros. Definindo-a, então, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse contexto, os gêneros textuais, concebidos como práticas de linguagem historicamente construídas, configuram-se como objetos de ensino e de aprendizagem.

Uma sequência didática, de acordo com os teóricos, possui uma estrutura de base que é iniciada com a apresentação da situação, na qual é realizada uma descrição detalhada da produção que deverá ser elaborada; em seguida, realiza-se uma produção inicial que visa a subsidiar o professor na avaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes e, a partir deles,

definir as capacidades que os estudantes ainda necessitam desenvolver, bem como pensar em atividades que levem em conta as possibilidades e dificuldades da turma. A etapa posterior, denominada de módulos, permite a ampliação do repertório dos estudantes, ou seja, nela os estudantes realizarão atividades que objetivam uma maior familiarização com o gênero em estudo. Na última etapa, é realizada uma produção final que permite ao estudante pôr em prática os conhecimentos adquiridos, bem como permite que o professor avalie os progressos alcançados. Nesta etapa, além da produção propriamente dita, estão presentes atividades de revisão e reescrita que se configuram como de suma importância para a qualidade das produções.

O que pode ser observado nessa proposta de apropriação dos gêneros textuais é que o seu ponto de chegada é sempre a produção de um determinado gênero textual que circula socialmente, possui funções sociais específicas e destinatários reais. Para tanto, concebe-se como ponto de partida a identificação dos conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, defendendo que as intervenções planejadas pelos professores devem ser focadas para o que o estudante ainda precisa adquirir, ou seja, a intervenção pedagógica mediada pelo professor se situa no campo dos usos da língua, que ainda necessitam ser dominados pelos estudantes para serem usuários competentes dessa língua.

Inspirados nas abordagens da psicologia da linguagem, como Vygotsky (1934), por exemplo, os autores compreendem que devido à complexidade da prática de produção de texto, os estudantes necessitam superar quatro níveis que funcionam, simultaneamente, na mente dos indivíduos. Tais níveis, no momento da elaboração e vivência de uma sequência didática, necessitam ser levados em consideração pelos professores. O primeiro, a “representação da situação de comunicação”, consiste em levar o estudante a visualizar destinatário, a finalidade, o gênero do texto, como também a posição que ele assumirá em relação ao texto. O outro nível que necessita ser superado é a “elaboração dos conteúdos” que se caracteriza como a habilidade de utilização de técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos que diferem de acordo com o gênero textual a ser elaborado. O nível seguinte a ser superado é o “planejamento do texto” que está relacionado com a finalidade ou o destinatário do texto. Finalizando, apontam “realização do texto” como o último nível a ser superado, definindo-o como a escolha dos meios de linguagem mais eficazes para escrever o texto. (cf. SCHENEUWLY; DOLZ, 2004).

Analisando o caráter modular do procedimento de sequência didática proposto por Scheneuwly e Dolz, Marcuschi (2008, p. 216 – 218) apresenta algumas aspectos que validam a sua utilização em sala de aula, uma vez que,

- a)[...] age com a produção textual e não apenas com as palavras isoladas [...]. tem uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e vê os gêneros nesta mesma linha. Não separa oralidade da escrita como se fossem dois domínios dicotômicos.
- b) [...] a produção textual atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos são produzidos para alguém com algum objetivo. [...].
- c) Tratam-se os gêneros como formas históricas com uma relativa estabilidade e que circulam na sociedade para consumo dos falantes e leitores em geral. Ensina-se a produzir textos e, em consequência de uma conscientização do processo, aprende-se também algo a respeito da teoria do texto e do gênero.
- d) [...] o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária. As produções consideram as características de cada gênero e suas necessidades.
- e) [...] situa as ações no contexto da realidade e não naturaliza o trabalho com a língua. Também não fica apenas em observações impressionistas, conduzindo as ações para situações concretas do dia-a-dia. [...]
- f) [...] permite um trabalho diferenciado entre os alunos e permite que se tenha atenção para problemas específicos de cada qual na medida em que se acompanham as produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente. A produção do aluno é valorizada.
- g) [...] permite que os casos de insucesso sejam retrabalhados e recebam atenção especial sem que isso ocasione transtornos. [...]
- h) a oralidade e a escrita devem ser tratadas de forma clara e o centro da atenção é o gênero. [...]
- i) pode ser uma maneira de compreender melhor que o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. (p. 112). [...]. Pois o produto final é o resultado de um processo que pode passar por muitas revisões.
- j) O texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento da linguagem (p.113). Esse processo, por ser exteriorizado pode ser observado e torna-se objeto de reflexão.

A escolha dos gêneros mais adequados para serem objetos de estudo nas sequências didáticas deve ser guiada pelo intuito de familiarizar o estudante com a maior quantidade possível de gêneros de diferentes esferas de circulação, de modo a ampliar o seu repertório, ou seja, deve estar voltada para os gêneros que os estudantes ainda não dominam ou que possuem pouca familiaridade. Nessa perspectiva, ainda visando a fundamentar o trabalho escolar, os autores sugerem cinco agrupamentos de gêneros que tomam por base os “domínios sociais de comunicação” e as “capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros”, apontando para a necessidade de “construir, com os estudantes, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para

dominar os gêneros agrupados” (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004 p. 62). Nessa perspectiva, elaboram um quadro⁹ que pode subsidiar o professor na escolha dos gêneros que serão objetos de estudo SCHENEUWLY; DOLZ (op. cit. p. 121)

Quadro 1

Agrupamento de gêneros textuais proposto por Scheneuwly e Dolz, (2004, p.121)

| DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO | CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES | EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS |
|---|---|--|
| Cultura literária ficcional | NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga | Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado |
| Documentação e memorização de ações humanas | RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo | Relato de experiência Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico |
| Discussão de problemas sociais controversos | ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição | Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.) |
| Transmissão e construção de saberes | EXPOR Apresentação textual de diferentes formas de saberes | Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica |
| Instruções e pesquisas | DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos | Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções |

Apesar de os gêneros serem agrupados, por exemplo, seguindo certas regularidades, os agrupamentos não são fechados, pois um mesmo gênero pode atender aos requisitos de diferentes agrupamentos. Conforme ressaltam os autores (p. 121-122):

⁹ Esse agrupamento será retomado na apresentação dos dados que será realizada no capítulo 2 .

Os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim talvez indicados para um trabalho didático. Trata-se, mais simplesmente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver, provisoriamente, problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão.

O trabalho com os agrupamentos de gêneros propostos possibilita que, ao se construir conhecimentos acerca de um determinado gênero textual, devido às características comuns dos gêneros agrupados, esses conhecimentos possam ser transferidos para os demais gêneros do agrupamento, ou seja, a familiarização com determinados gêneros possibilita a aproximação com outros gêneros que possuem características comuns devido às possibilidades de transferência.

Tal perspectiva de trabalho, devido ao enfoque voltado para a produção de textos socialmente instituídos, vem fundamentando a elaboração de diversos materiais didáticos, como por exemplo, o livro didático do Projeto Se Liga, no entanto a aplicação prática dessa proposta necessita de aprofundamento teórico, tanto por parte dos autores dos livros didáticos, quanto dos educadores, para que não venha a comprometer seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o sucesso. Na realidade, o que é preciso, antes de tudo, é que os envolvidos no processo educativo compreendam e aceitem as bases teóricas que sustentam tal proposta. Tendo em vista que não adianta declarar que se está assumindo uma concepção teórico-metodológica e, na prática, vivenciar ações que não condizem com a concepção assumida, ou seja, são as atividades propostas pelos livros e as práticas vivenciadas pelos professores que revelam as concepções teóricas que, de fato, fundamentam a o livro didático ou a prática docente.

Acompanhando as produções científicas acerca do ensino da leitura e da escrita, bem como dos gêneros textuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, mais especificamente o de Língua Portuguesa, surgem, no cenário educacional brasileiro, no momento em que a eficácia da escola em ensinar a ler e a escrever, competentemente, estava sendo questionada, tendo em vista que essa incapacidade estava comprometendo o desempenho dos estudantes em e, conseqüentemente, gerando um fracasso escolar. Como pode ser lido nas páginas iniciais de Brasil (1997) PCNs/LP:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro das discussões acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (BRASIL, 1997, p. 19)

Nesse contexto, as concepções acerca do fracasso escolar, que fundamentavam as práticas docentes, estando focadas na ineficiência, única e exclusiva dos estudantes, começaram a ser revistas e repensadas como o reflexo da inadequação de um sistema escolar que foi democratizado para as camadas mais pobres da população, tomando por base o perfil da classe dominante, acolhendo uma parcela da sociedade que durante muito tempo ficou à margem. Dito de outro modo, o fracasso escolar deixa de ser pensado como uma patologia que só atingia a maioria das crianças de classes desfavorecidas e passa a ser concebido como uma inadequação do sistema escolar que atende tais crianças. Entre todos os aspectos que compõem essa inadequação do sistema escolar brasileiro, a formação docente para atender essa demanda educacional, que permaneceu por tanto tempo reprimida, se configura como um importante mecanismo para adequar a escola pública brasileira para atender, com qualidade, as crianças das classes desfavorecidas.

Nesse sentido, tendo como base a necessidade de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, tidos como requisitos fundamentais para o sucesso escolar, os PCNs apontam para a necessidade da revisão e reformulação das práticas escolares em torno da alfabetização, bem como do ensino de Língua Portuguesa.

Diante disso, as práticas de ensino de Língua Portuguesa passaram a ser orientadas no sentido de promover os usos da língua, uma vez que uma participação social autônoma e competente está diretamente relacionada à competência comunicativa. Para tanto, a escola, tendo como ponto de partida a realidade linguística das crianças, passa a ser responsável em prepará-las para interagir socialmente e de forma adequada através da linguagem materializada nos diferentes gêneros textuais orais ou escritos. Como é explicitado em BRASIL (1997-b, p. 30) PCNs/LP:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar.

Essa perspectiva de acesso aos saberes linguísticos é fundamentada pela concepção de língua como interação, uma vez que a concebe como um processo de interlocução construído em situações concretas de interação. Nesse sentido, “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1997, p. 24) e para utilizá-la com autonomia é necessário, além de conhecer o funcionamento do seu sistema, reconhecer o papel cultural que desempenha na sociedade da qual faz parte.

A interação através da linguagem acontece através da produção de discursos, a partir dos quais é possível dizer algo, de uma determinada maneira e em uma determinada situação comunicativa. O discurso, por sua vez, materializa-se linguisticamente em textos. Nessa perspectiva, o documento concebe o texto como objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que é concebido como “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão”. (BRASIL, 1997, p. 25). Nesse sentido, o processo de produção de textos acontece em situações concretas de interação e, por isso, cada situação de interação necessita de formas textuais condizentes com a situação comunicativa, ou seja, é preciso saber utilizar o gênero textual mais adequado para que o processo de interação aconteça.

Buscando validar as concepções acerca dos gêneros textuais, o documento dialoga com os estudos de gêneros de Bakhtin (2011), uma vez que afirma que “os vários gêneros existentes constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizado por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.” (BRASIL, 2007, p. 26).

Dessa forma, as concepções de texto, discurso e gêneros assumidas pelo documento implicam uma revisão das práticas escolares, uma vez que adotar o texto como objeto de ensino da Língua Portuguesa requer o abandono das práticas que artificializam ou utilizam o texto como pretexto, como por exemplo, as que ainda seguem a rotina preconizada pelos métodos analíticos de alfabetização. Requer ainda, a filiação às práticas de leitura e escrita que

possibilitem a aprendizagem da linguagem a partir dos gêneros textuais que circulam socialmente. Sendo assim, o ensino da escrita reconhecido como produção de textos que circulam socialmente ultrapassa a aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética, tendo em vista que tal aprendizagem, apesar de ser fundamental, não garante a compreensão e a produção de textos escritos. Isso quer dizer que o ensino da escrita, desvinculado das práticas sociais nas quais a escrita desempenha um papel principal, não atende as atuais demandas educacionais e as atuais exigências sociais.

Sendo assim, o que é possível concluir revisitando os PCNs de Língua Portuguesa é que esse documento aponta, desde os anos de 1997, a partir da ineficácia da escola em habilitar os estudantes a serem usuários competentes de sua língua materna e dos estudos dos gêneros textuais, é que a escola necessita, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, ancorar a sua prática do ensino de Língua Portuguesa na construção da autonomia comunicativa dos estudantes, de modo a possibilitar a participação plena nos mais variados tipos de interações sociais.

Para tanto, a escola precisa ampliar o repertório linguístico dos estudantes a partir do estudo dos diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, aponta como finalidade do trabalho com a produção textual a formação de escritor competente, definindo-o como:

[...] alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e às circunstâncias enunciativas em questão. [...] é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. [...] é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro e incompleto. [...] Brasil (1997-b, p. 65) PCNs /LP.

Compreender as ressignificações do papel da escrita em diversos momentos da história, como também o tratamento didático recebido por ela nas instituições escolares, é entender que a escrita representou papéis diferentes em diferentes momentos da história da humanidade, uma vez que sua função social está intimamente ligada tanto às necessidades humanas quanto aos

interesses das classes que detém o poder. Nessa perspectiva, o acesso à escrita vem, ao longo dos anos, se configurando como um poderoso instrumento de exclusão social das pessoas que não têm acesso a ela.

Nesse sentido, diminuir a exclusão social através da democratização do acesso, garantia da permanência e da aprendizagem de todos os brasileiros, de modo a possibilitar o exercício pleno da democracia de todos os cidadãos, mesmo sendo uma ideia bastante presente nos discursos oficiais, ainda é tido como algo que vai demandar, antes de qualquer coisa, a desconstrução de uma realidade social que acostumou as pessoas a considerarem normal a evasão, a repetência e o oferecimento de uma educação escolar de má qualidade para as crianças oriundas das classes sociais desprivilegiadas, ou seja, o insucesso escolar das dessas crianças é algo natural na sociedade brasileira.

A partir dessa desconstrução da naturalização do fracasso escolar, torna-se necessário pensar em uma escola que garanta o direito de aprender a ler e a escrever de maneira competente, independente da classe social das crianças atendidas. Isso implica oportunizar inclusão social, cultural e política, como também a construção da democracia, tendo em vista que o exercício da democracia é incompatível com analfabetismo dos cidadãos.

De acordo com as teorias acerca da alfabetização, do letramento, dos gêneros textuais e do ensino de Língua Portuguesa que fundamentam esta pesquisa, é indiscutível a importância da escola, na atualidade, para a ampliação das práticas de letramentos dos estudantes, assim como do desenvolvimento da competência comunicativa. Outro ponto que é indiscutível é a importância do papel do professor nesse processo de construção do conhecimento.

Diante disso, é possível questionar: qual o papel do professor diante das novas demandas para o ensino de língua materna? Como os estudos, atuais, acerca do ensino da leitura e da escrita estão sendo incorporados na prática docente? A formação mínima exigida para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é suficiente para as novas demandas para o ensino de língua materna? Como docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que já possuem a formação mínima exigida para o exercício do magistério, estão redirecionando as suas práticas em relação ao ensino da leitura e da escrita? As formações continuadas fundamentam,

de fato, o redirecionamento da prática docente? Como essas formações estão acontecendo? Qual o legado deixado por elas?

Diante de tantos questionamentos e mudanças acerca da materialização, na sala de aula, dos estudos sobre o ensino de língua materna sob o prisma da alfabetização, do letramento e dos gêneros textuais a presente pesquisa visa *a investigar a concepção de escrita que fundamenta a prática do professor alfabetizador em relação à produção textual, antes e após a formação continuada*. Tal análise terá seu foco voltado para impactos produzidos pela formação, na atuação docente, no que concerne à mediação das atividades que objetivam a produção de textos escritos e, conseqüentemente, a formação de escritores competentes. Para tanto, é necessário que seja realizada uma breve reflexão sobre o processo de formação inicial e continuada do professor alfabetizador, na atualidade, assim como o papel exercido por esse profissional, em sala de aula, na mediação das atividades de produção textual.

1.5 O PROFESSOR ALFABETIZADOR FRENTE AO DESAFIO DE DESENVOLVER A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ESTUDANTES

As mudanças nas concepções de escrita vivenciadas, ao longo da história, no ensino de Língua Portuguesa no Brasil têm afetado diretamente as exigências em relação ao fazer docente, uma vez que acompanhando tais mudanças, o perfil profissional do professor alfabetizador, também necessita passar por transformações, tendo em vista que as novas demandas educacionais em relação ao ensino de Língua materna exigem do professor novos saberes docentes.

Em consonância com as exigências do fazer docente, na atualidade, foi estabelecido no Art. 62 do título VI, “*Dos profissionais da Educação*” da Lei 9394/96- LDBN um padrão nacional mínimo para a formação inicial dos professores da Educação Básica. No artigo em tela, é exigida para o exercício do magistério na Educação Básica a formação mínima em curso superior. No entanto, ainda, admite-se o nível médio para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Entretanto, é importante compreender que o processo de formação do professor não está concluído após o curso normal médio ou superior, tendo em vista que a sociedade, devido à busca constante por novos saberes, vive em pleno desenvolvimento e mudanças. Outro aspecto que reforça essa inconclusão é a qualidade dos cursos de formação ofertados que, conforme Veiga e Viana (2012, p. 17),

[...] a partir dos anos de 1990 que a formação de professores se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores por meio de treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um *que fazer* acrítico e alienado. Desse ponto de vista, a formação fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vai além da simples reprodução das informações existentes.

Considerando a importância dessa formação continuada é possível identificar, no Art. 13 do título IV, “*Da organização da Educação Nacional*” da LDBEN sobre as das incumbências dos docentes, que, dentre as incumbências, elencadas uma está diretamente ligada à necessidade de um permanente processo de formação continuada por parte dos professores.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

[...]

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

[...]

O que pode ser percebido nesse inciso V é que, dentre as incumbências legais dos professores, a formação continuada se materializa na participação dos períodos de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, primar pelo desenvolvimento profissional deixa de ser uma opção e se transforma em uma ação inerente a profissão docente.

Sobre a definição da responsabilidade da oferta da formação inicial e continuada, inerente ao fazer docente, a LDBN estabelece no § 1º do artigo 62 que os governos federal, estaduais e municipais, em regime de parceria, possuem a responsabilidade de promovê-las.

Art. 62 [...]

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Em relação ao processo de formação continuada dos professores, Veiga e Viana (2012, p. 20-21), refletindo sobre a formação de professores, no âmbito da inovação pedagógica, ressaltam quatro princípios, dentro de uma perspectiva de formação para o desenvolvimento humano, que devem ser levados em consideração, sendo eles:

a) a formação é uma ação contínua e progressiva. [...]. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação [...]; b) a formação do professor deve prepará-lo para a atualidade[...]; c) a formação humana significa fazer da escola um tempo de vida, permitindo que os estudantes construam a vida escolar [...]; d) a formação humana de professores deve ser compreendida em seu contexto histórico [...].

Desse ponto de vista, a formação continuada se constitui como um importante componente para o desenvolvimento dos aspectos profissionais e pessoais, tendo em vista que deve tomar como ponto de partida e de chegada as reflexões acerca da prática dos professores. Nesse movimento, é necessário considerar que o “professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros”. (TARDIF, 2011, p.31).

Nessa perspectiva, a concepção de formação continuada adotada neste estudo é compreendida como um processo pelo qual, a partir da reflexão sobre a prática, tomando por base os saberes científicos, os professores vão reconstruindo os modos de pensar e de fazer. Quanto a esse processo de formação continuada, Tardif (2011, p. 36) defende que as “formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis”, visto que “o novo surge e pode surgir do antigo exatamente por que o antigo é reatualizado constantemente por meio de processos de aprendizagem”.

Quando se propõe a pensar em um processo de formação continuada para professores, é preciso considerar que a prática docente é constituída por diferentes saberes que são adquiridos pelos professores, tanto nas instituições destinadas a formações de professores quanto no seu fazer diário. Nessa perspectiva, Tardif (2011, p. 36) compreende o saber

docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. Ademais, no desempenho da atividade docente, são estabelecidas diferentes relações com esses saberes, uma vez que cada saber, apesar de constituir a prática docente, é oriundo de diferentes processos interativos realizados pelo professor.

Nessa dinâmica de constituição dos saberes docentes, Tardif (op. cit, p. 36 -39) esclarece que os *saberes profissionais* podem ser definidos como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, saberes esses que são produzidos pelas ciências humanas e ciências da educação e que são incorporados na prática docente; enquanto que os *saberes disciplinares* “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”; já os *saberes curriculares* “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”; e os *saberes experienciais* são saberes que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser”. Tais saberes que constituem a prática docente são articulados simultaneamente em seu fazer e lhe conferindo, segundo Tardif (op.cit, p. 39), um:

[...] *Status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes; os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências a educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

É importante ressaltar que os saberes docentes profissionais, disciplinares e curriculares, devido à distância entre a esfera responsável pela produção desses saberes e a prática cotidiana dos professores, apresentam uma relação de exterioridade em relação a essa prática. Entretanto, os saberes experienciais mantêm uma relação direta com a prática cotidiana, uma vez que é nessa prática que os professores, tomando por base os saberes profissionais,

disciplinares e curriculares, constroem o seu perfil profissional. Nessa perspectiva “[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes [...]”.

(TARDIF, 2011, p. 53).

O que é possível inferir com essas reflexões é que as propostas de formação continuada voltadas para os professores devem, sempre, considerar os saberes e experiências que foram construídos na prática, visto que esses saberes refletem a identidade do professor e essa identidade não pode ser desconsiderada.

Considerando que a formação docente, inicial e continuada, se configura como um mecanismo de suma importância para acompanhar as atuais exigências sociais e voltando essas reflexões para o âmbito do ensino de língua materna, é preciso pensar em uma atuação docente que seja capaz de despertar nos estudantes, por meio de práticas adequadas, hábitos e atitudes em relação aos usos sociais da língua materna, isto é, pensar numa ação docente capaz de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

Nesse sentido, superando as interpretações iniciais das teorias construtivistas as quais acreditavam que crianças aprendiam sozinhas em contato com o objeto, nesse caso os textos, e compreendendo que para que elas possam aprender, além do contato com o objeto a ser conhecido, é necessário que haja o professor que lhes coloque numa situação de reflexão sobre esse objeto, dentro de uma perspectiva de uma educação formal. É possível afirmar, que o professor necessita ter clareza das habilidades que os estudantes precisam desenvolver para que se tornem escritores competentes.

Refletindo sobre o papel do professor na educação escolar, a partir de uma perspectiva, vygotskiana, Rego (1999 apud, Bezerra, 2007, p. 39) identifica que o professor possui um importante papel no processo de construção do conhecimento dos estudantes, uma vez que se configura como:

[...] mediador do professor nas interações interpessoais e na interação dos alunos com os objetos de conhecimento (o professor deixa de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, para ser possibilitador das interações entre eles e também responsável pela intervenção nas suas zonas de desenvolvimento proximal, já que tem mais experiência e a incumbência de desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos).

Seguindo a perspectiva do ensino de língua materna como prática de produção de textos que visa à formação de escritores competentes, conforme propõem os PCNs de Língua Portuguesa (1997), o professor assume a função de mediador das atividades em sala de aula objetivando construir, juntamente com os estudantes, os conhecimentos acerca dos gêneros textuais de circulação social de modo a habilitá-los a interagir socialmente a partir do gênero mais adequado à situação.

Entretanto, devido aos paradigmas que sustentaram ou que ainda sustentam algumas práticas escolares em relação à produção escrita na escola, o papel do professor necessita ser alvo de análise e reflexão, tendo em vista que muitos professores formados dentro de uma perspectiva tradicional¹⁰ de ensino de língua concebem a escrita como representação de pensamentos e ideias, necessitando se deslocar dessa concepção de escrita que se materializa por meio das redações, que é um gênero puramente escolar, para a concepção de escrita como interação que se materializa em textos socialmente instituídos.

Em relação a isso, Geraldi (1997, p. 136) afirma, a partir das reflexões acerca da produção de textos no ensino e aprendizagem da língua, “[...] estabeleço, uma distinção entre produção de textos e redação. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”. Ainda em relação à distinção entre redação escolar e a atividade de produção de textos na escola, Geraldi (op. cit. p. 137) esclarece que:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

¹⁰ O termo tradicional no ensino de língua é aqui utilizado no sentido de um ensino baseado na gramática normativa.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que deixam de ter espaço propostas escolares de escrita, muito utilizadas por professores de língua materna, que se limitam a pedir que os estudantes observem um desenho ou uma sequência de desenhos e criem um “texto”, que escrevam um texto para contando como foi o final de semana ou as férias, assim como a proposta que oferece um papel em branco a criança sob o comando de escrever um texto com tema livre. Ressaltando que as produções oriundas dessas atividades só serão lidas pelo professor para que ele possa identificar e marcar os erros gramaticais que as crianças ainda estão cometendo e, como consequência, atribuir-lhes uma nota.

Em relação ao ensino da produção textual na escola, os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental dos anos iniciais, desde os anos de 1997, apresentam alguns procedimentos didáticos que podem ser utilizados pelos professores para facilitar o desenvolvimento das habilidades necessárias no processo de produção de textos. Sendo eles:

- oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura (quando os alunos ainda não leem com independência, isso se torna possível mediante leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática continuada e frequente). São esses textos que podem se converter em referências de escrita para os alunos;
- solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar isso. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante;
- propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar revisar[...];
- a conversa entre professor e alunos é, também, uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências. Uma delas é a da facilidade que os bons escritores (de livros) teriam de redigir [...].

Ao adotar uma prática docente que concebe o ensino da escrita como produção de textos reais e significativos para os estudantes, o professor necessita de acordo com Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 148) ter clareza que “escrever é uma tarefa cognitiva muito complexa”, tendo em vista que é necessário mobilizar diferentes conhecimentos simultaneamente. Nessa perspectiva, para que o ato de escrever não se torne uma tarefa difícil é preciso tomar algumas decisões antes, durante e depois da produção do texto. Sobre esse complexo processo de tomadas de decisões, Curto, Morillo e Teixidó (op. cit. p. 148-149) apresentam quatro

momentos que precisam ser objeto de estudo no processo da escrita de textos, sendo eles “preparar-se para escrever; escrever; revisar e passar a limpo: editar”. Tais momentos são comportamentos que devem se assumir por um escritor.

O primeiro momento acontece antes da escrita propriamente dita. Nesse momento é preciso “preparar-se para escrever”. decidindo: “1. o que: tema e situação de escrita; 2. para quê: finalidade, intenção da escrita; 3. para quem: destinatário; 4. como: suporte material, instrumentos, tipo de texto”. Dando continuidade ao processo de produção textual, após as tomadas de decisões iniciais, acontece a escrita do texto propriamente dito. Nesse momento, são realizadas: a “5.elaboração do pré-texto: conteúdo, roteiro, etc. e 6. o ato de escrever: revisão do pré-texto, dúvidas, etc”. Na terceira etapa, é o momento de “revisar”. Tal momento consiste nas atividades de: “7. Reler, avaliar e corrigir o escrito”. Finalizando o processo de produção textual, no momento de “passar a limpo: editar” são realizadas a “8. edição e reprodução”.

Algumas etapas vivenciadas no processo de produção textual quando percorridas por escritores competentes deixam de ser vivenciadas ou acontecem automaticamente, sem que haja uma ativação consciente. Entretanto, para os escritores iniciantes tais etapas necessitam ser orientadas para a importância do cumprimento de todas as etapas. Conforme esclarece Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 148-149)

Os escritores adultos nem sempre esgotam todas as possibilidades do processo da escrita. Nem sempre corrigem, nem sempre passam a limpo... Outros aspectos desse processo podem ser automáticos para um escritor experiente [...] Em compensação, para as crianças, os aspectos evidentes ou automatizados são escassos, e o professor deve fornecê-los [...].

A partir de tantas transformações vivenciadas pela educação escolar e, conseqüentemente, pelo ensino surge a urgência de repensar a atuação da escola e a atuação dos professores, tendo em vista a necessidade de habilitar os professores a trabalharem visando ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Para tanto, é necessária que haja uma mudança de paradigma acerca do ensino de língua materna. Tal mudança poderá acontecer mediante o acesso, reflexão e apropriação dos saberes teóricos e metodológicos produzidos por pesquisadores que possuem o foco de seus estudos para o ensino da língua materna.

Levando em consideração a gama de conhecimentos necessários ao fazer docente em relação ao ensino da produção de textos e compreendendo que esses conhecimentos estão em pleno processo de reformulações nas sociedades contemporâneas, é possível concluir que o processo de formação continuada desses profissionais se configura, atualmente, como um importante mecanismo para a garantia de uma prática docente que busca sucesso dos estudantes. Entretanto, é importante também refletir como essas formações estão acontecendo e quais são as reais contribuições para prática docente e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos estudantes. Tais reflexões serão retomadas de forma mais aprofundada no capítulo que se destina à análise de dados dessa pesquisa.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa, a partir da análise e da reflexão do *corpus* que a compõe, pretende investigar a concepção de escrita que fundamenta a prática de ensino do professor alfabetizador em relação à produção de textos escritos antes e após a formação continuada. De modo a avaliar as implicações pedagógicas que as formações continuadas trazem para o ensino da escrita. Mais precisamente, sobre quais foram as contribuições deixadas por um programa de formação continuada voltado para “concepções e práticas em leitura e escrita”, para a qualificação da prática docente no sentido da promoção do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

2. DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Investigar a concepção de escrita que fundamenta a prática de ensino do professor alfabetizador em relação à produção de textos escritos antes e após a formação continuada que teve o foco voltado para “concepções e práticas em leitura e escrita” caracterizou-se como o principal foco da pesquisa em questão. Para tanto, foram utilizados, para compor o *corpus*, materiais que integram o banco de dados da Universidade Católica de Pernambuco composto por: aulas gravadas em vídeo e questionários. As aulas foram gravadas antes e depois da participação do professor pesquisado em um programa de formação continuada e objetivavam tanto ao conhecimento do gênero textual trabalhado quanto à produção escrita desse gênero e os questionários foram aplicados antes e depois da gravação das aulas. Para uma melhor compreensão do caminho metodológico percorrido na pesquisa em tela, todas as escolhas realizadas serão descritas e justificadas no capítulo ora iniciado.

2.1 A REDE DE ENSINO

Ao selecionar os materiais presentes no banco de dados da Universidade Católica de Pernambuco para compor o *corpus* desta pesquisa, optou-se por aqueles que foram coletados na rede de ensino do município do Jaboatão dos Guararapes, em virtude de a pesquisadora ser professora efetiva da referida rede de ensino e ter conhecimento acerca do Programa no qual o professor pesquisado fazia parte. Outro fator determinante nessa escolha foi o fato de o professor investigado, no momento da coleta dos dados, estar atuando em um Programa de Correção de Fluxo Escolar, o qual possui uma proposta de formação continuada que consiste em proporcionar momentos de estudos sistemáticos de temas que são considerados pertinentes para a melhoria da qualidade da prática docente dos profissionais envolvidos no Programa.

É importante salientar que tanto as temáticas quanto os textos que serviram de base para a realização das formações foram disponibilizados aos professores pelo Instituto Ayrton Senna a que pertence o Programa, cabendo ao professor ler os textos com antecedência e responder a algumas questões que acompanham esses textos que objetivam guiar a leitura no sentido de relacionar as concepções abordadas à prática dos professores. Nessa perspectiva, nos dias

destinados aos estudos, o professor, tendo realizado a leitura dos textos com antecedência, participava das reflexões juntamente com a equipe técnica municipal do Programa.

2.2 O PROFESSOR E A TURMA PESQUISADA

O professor que teve a sua prática como objeto de análise e reflexão nesta pesquisa, no ano letivo 2011, ano em que as aulas foram gravadas e os questionários respondidos, era o único professor efetivo da rede de ensino que estava ministrando aulas em uma turma do Programa de Correção de Fluxo Escolar, mais especificamente no Projeto “Se Liga”. Isso aconteceu devido ao fato de o Programa em questão ser uma política de governo interventiva e temporária que visa a corrigir lacunas deixadas pelo sistema de ensino em relação à promoção da aquisição da escrita por parte dos estudantes. Por isso, a rede de ensino contrata, temporariamente, professores para ministrarem aulas nessas turmas, sendo um pouco difícil encontrar professores efetivos atuando no Programa. Devido ao caráter temporário dos demais professores que participaram do Programa de Correção de Fluxo, as filmagens das aulas e os questionários oriundos desses profissionais não serão alvo de análise e reflexão nessa pesquisa.

Além disso, outro fator que valoriza a participação desse professor é a formação acadêmica em Pedagogia, licenciatura plena, concluída no ano de 2007, pois, como é sabido, essa formação, habilita, atualmente, os professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ministrando aulas de todos os componentes curriculares obrigatórios nessa modalidade de ensino.

A turma na qual o professor pesquisado trabalhava era constituída por 20 estudantes, sendo, em relação à faixa etária, 02 com 09 anos, 05 com 10 anos, 08 com 11 anos, 03 com 12 anos e 02 com 14 anos. No que diz respeito ao ano/série de origem, os referidos estudantes eram oriundos de diferentes turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo: 02 do 2º ano, 09 do 3º ano e 09 do 4º ano. Um fato que chama atenção no perfil da turma é que, do total de estudantes, 11 tinham sido reprovados no ano anterior, sendo 03 no 3º ano, 07 no 4º ano e 01 no 2º ano.

Em relação aos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da prática de leitura, da prática de escrita e de oralidade todos os estudantes iniciaram o ano letivo com o diagnóstico de “Ainda não lê”, para a prática de leitura, “Escreve sem compreensão das letras do alfabeto”, para prática de escrita e “Comunica-se com pouca clareza, com conteúdos e vocabulários restritos”, para a oralidade. É importante ressaltar que, de acordo com o processo avaliativo, a turma, em relação a aquisição da língua na modalidade escrita, obteve os seguintes resultados: 17 estudantes terminaram o ano alfabetizados, 01 não alfabetizado e 02 foram transferidos durante o ano letivo.

2.3 O PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR

O Programa de Correção de Fluxo Escolar adotado pela rede na qual o professor em estudo pertence é uma parceria entre: o Instituto Ayrton Senna, que é responsável por elaborar a proposta de trabalho, o governo estadual, que apoia o programa, e o governo municipal, que firma uma parceria com esses órgãos. Neste Programa, existem dois Projetos que são voltados para os estudantes de 09 a 14 anos que estão com, no mínimo, dois anos em distorção idade-série. O primeiro Projeto denominado “Se Liga” tem por objetivo principal alfabetizar as crianças em distorção idade-série, que a escola, devido às inadequações pedagógicas, ainda não conseguiu introduzi-las no processo de alfabetização. O outro Projeto desse Programa é o “Acelera” que tem como objetivo principal acelerar as crianças em distorção idade-série de modo a corrigir o fluxo escolar. Cabe salientar ainda, que o Projeto Acelera atende as crianças que já foram alfabetizadas, mas que estão atrasadas em relação à série correspondente a sua idade.

Outro ponto que precisa ser esclarecido é que a pesquisa em tela se deterá a analisar os dados que foram coletados no Projeto Se Liga, ou seja, apesar de os dois Projetos manterem a mesma sistemática de formação, o foco de análise dessa pesquisa é a concepção de escrita que fundamenta a prática docente em relação à mediação das atividades de produção textual com crianças em processo de alfabetização. Justificando, assim, a opção por analisar apenas o trabalho desenvolvido no Projeto Se Liga.

Esse Projeto de alfabetização possui uma sistemática de trabalho, previamente determinada, que consiste em um estabelecimento de uma rotina diária de trabalho que deve ser seguida na

íntegra. Tal rotina é composta por: acolhida, curtindo as leituras, correção do para casa, desenvolvimento da aula (aula de português e matemática), revisão do dia e para casa.

Para participar desse Projeto os estudantes devem estar com, no mínimo, dois anos de distorção idade-série e ainda não terem sido introduzidos no processo de alfabetização. Cumprindo esses requisitos, os estudantes oriundos de diferentes anos/séries dos anos Iniciais do Ensino Fundamental são enturmados, passando a vivenciar a carga horária escolar na turma do Projeto.

Para acompanhar o desenvolvimento das atividades do Programa é criada uma rede de profissionais capacitados para realizar o monitoramento e as intervenções necessárias, a partir dos dados coletados no acompanhamento mensal. Esses dados representam indicadores que são considerados pelo Programa fundamentais para o sucesso escolar, tais como: dias letivos previstos e dados, falta dos professores, licença, falta dos estudantes, para casa não feito, livros lidos, visitas e reuniões, abandono, transferências. Cada indicador de sucesso assume um importante papel para o alcance das metas do Programa. Além dos indicadores de sucesso, existem: i) o acompanhamento mensal de leitura, escrita e oralidade que consiste na realização de uma avaliação contínua dos estudantes para detectar os avanços e as dificuldades; ii) O acompanhamento do fluxo de aulas que consiste no cumprimento das aulas preestabelecidas dos Projetos.

O fluxo de aulas é um calendário letivo no qual são apresentados os dias que são destinados às aulas, às revisões e as avaliações. Em cada dia de aula devem ser trabalhadas as habilidades referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa e de Matemática, sendo determinada uma hora e meia para as atividades de Língua Portuguesa e uma hora para as de Matemática. As habilidades dos demais componentes curriculares devem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar.

Em relação ao fluxo de aulas, é importante ressaltar que ele é um documento elaborado, como orientação, pela agência técnica do Estado, a partir do calendário letivo desse sistema. A partir desse documento orientador, cada município parceiro, de acordo com o seu calendário letivo, elabora seu próprio fluxo de aulas. O fato de cada município ter a possibilidade de elaborar o seu próprio fluxo de aulas não significa que eles têm autonomia para realizar profundas

alterações. Na realidade, o que os municípios fazem é uma adaptação, levando em conta os feriados municipais e períodos de recesso.

Também fazem parte da proposta de trabalho do Programa, a disponibilização de livros didáticos de Língua Portuguesa e de Matemática e de materiais que podem auxiliar o professor no desenvolvimento das aulas, tais como: caixa de livros de literatura infantil, jogos de alfabetização, material dourado, ábaco, quebra-cabeça, fantoches, entre outros, assim como o oferecimento de formações iniciais e continuadas.

O professor que se dispõe a ministrar aulas nas turmas do Programa assume a responsabilidade de desenvolver na íntegra a rotina das aulas, assim como o cumprimento do fluxo de aulas. Para tanto, são apresentadas no livro “Sistemática de acompanhamento Se Liga e acelera Brasil” (p. 63-64) as responsabilidades dos profissionais que atuam no Programa de Correção de Fluxo, sendo as dos professores:

- Acreditar no sucesso do aluno e no seu próprio.
- Conhecer os materiais dos Programas e a “rotina” das aulas.
- Planejar suas aulas e cumprir a rotina e o cronograma previsto pelos Programas.
- Participar das reuniões de planejamento com seus pares e o supervisor.
- Acompanhar o desenvolvimento dos alunos através da observação diária.
- Registrar em suas observações em locais e formulários específicos, e utilizá-las na elaboração dos planejamentos.
- Promover a aproximação das famílias e a presença dos alunos às aulas.
- Cumprir o cronograma previsto para o fluxo das aulas.
- Cumprir o cronograma previsto na Sistemática de acompanhamento.
- Garantir a fidedignidade e a permanente atualização dos dados.
- Comprometer-se com sua própria frequência às aulas e às reuniões de planejamento.

2.3.1 A proposta de formação inicial e continuada para os docentes do Programa

O Programa de Correção de Fluxo Escolar, dentre todos os seus pressupostos, possui uma preocupação em garantir a formação continuada dos docentes que atuam no Programa. Tal formação, denominada de “FOCO”, é constituída de momentos para análise e reflexão de produções científicas, cujas temáticas são escolhidas pelos responsáveis do programa, a partir do que é considerado importante para a formação do professor, assim como para a sua atuação em sala de aula.

Os professores que se dispõem a atuar nas turmas do Programa necessitam, inicialmente, participar de uma formação que possui uma duração de cinco dias em horário integral, totalizando uma carga horária de 40 horas. Tal formação tem por objetivo principal apresentar de maneira prática e detalhada os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o Programa, os recursos materiais que serão disponibilizados aos professores e estudantes para o desenvolvimento do Programa, assim como o sistema de monitoramento da aprendizagem que é utilizado para acompanhar o desenvolvimento das ações e pensar as intervenções.

Após essa formação inicial, no decorrer do ano letivo, os profissionais envolvidos no Programa participam de momentos de estudos que visam, à luz das novas produções científicas educacionais, refletir sobre a prática, de modo a qualificá-la. Tais estudos são denominados de “Formação continuada - FOCO-IAS”, são compostos por seis encontros anuais e as suas temáticas variam a cada ano. No ano letivo no qual o professor pesquisado participou da referida formação as temáticas foram voltadas para as “Concepções e práticas em leitura e escrita”, tendo em vista que o livro utilizado nas aulas do Projeto “Se Liga” tinha sido reformulado, passando a tomar como pressuposto teórico a perspectiva do processo de alfabetização concomitantemente ao processo de ampliação do letramento. Baseado nessa perspectiva teórica, os autores organizaram o livro seguindo a concepção de estudo e produção de gêneros textuais que circulam socialmente, a partir do procedimento de sequências didáticas.

É importante salientar que o novo livro didático, elaborado exclusivamente para ser utilizado no Projeto, pelo fato de ter mudado completamente os referenciais teóricos em relação à aquisição da escrita, necessitou, além das formações preconizadas pelo Programa, de momentos extras¹¹ de estudos viabilizados pela coordenação municipal do Programa, pela coordenação regional e pela técnica estadual. No entanto, a pesquisa em questão se deterá apenas nas formações que fazem parte da estrutura do Programa.

¹¹ Foram realizadas formações extras que visaram a aprofundar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.

2.3.1.1 Os textos de referência para a formação continuada

O professor pesquisado participou de um programa de formação continuada no qual foram realizados momentos de estudos, cujos temas estiveram voltados para as “Concepções e práticas em leitura e escrita”. Tais momentos de formações foram planejados tomando por base publicações¹² de resultados de pesquisas sobre o ensino de língua materna. As publicações foram selecionadas pela equipe técnica do Instituto e disponibilizadas aos professores para que fossem objetos de estudo e reflexão. Nesse sentido, de modo a situar as abordagens teóricas assumidas como referências nas formações, será apresentado o tema central dos textos utilizados, em cada momento da formação, como elemento disparador das reflexões.

É importante deixar claro que os textos que serviram de base para as formações foram entregues aos profissionais, com antecedência, para que eles pudessem fazer a leitura e refletir sobre o assunto abordado, de modo a participar da formação tendo uma construção prévia sobre a temática, viabilizando, dessa forma, um momento rico de discussão com base em produções científicas acerca da leitura e da escrita. Outro aspecto importante é que os textos foram acompanhados por questões¹³ que foram respondidas e entregues à coordenação do Projeto. Tais questões, além de ajudar a guiar a leitura, puderam favorecer ao estabelecimento de relações entre as concepções de ensino da língua materna e à prática dos profissionais.

O texto 1 “Sobre o trabalho com a língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental” de Coelho (2009) aborda o “ensino de língua materna: concepções e práticas” e “as concepções de ensino de língua e as tendências educacionais”. Nessa perspectiva, aponta três princípios para o trabalho com a língua materna a partir dos conhecimentos linguísticos, a saber: “ao trabalhar com a língua, é preciso levar em conta, sempre, a sua função social” (p. 198); “utilizar a/ trabalhar com a língua materna pressupõe conhecimento sobre suas inúmeras possibilidades de uso” (p.200); “Na educação formal, não se aprende uma língua; trabalha-se suas possibilidades de uso por meio da pesquisa, prática capaz de levar à apreensão dessa

¹² Os textos utilizados nas formações podem ser analisados, na íntegra, nos anexos desse trabalho.

¹³ As questões que acompanharam os textos de referência para as formações estão disponíveis nos anexos desse trabalho.

língua”. (p. 202). O texto ainda revisita as tendências educacionais relacionando-as com o ensino de língua materna.

O texto 2 “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania”, apresentado por Rojo (2004) tem como objetivo “discutir como [...] as práticas de letramento e de leitura escolar, em todas as disciplinas da educação básica, deveriam ser diversificadas e alargadas, de maneira a preparar nossos jovens para uma leitura cidadã, inclusive na escola”. (p.2). Para tanto, realiza discussões sobre: i) procedimentos, estratégias e capacidades de leitura; ii) teorias de leitura e letramento; iii) capacidades de leitura envolvidas nas diversas práticas letradas; iv) a contribuição do letramento escolar e das diversas disciplinas no processo de formação do leitor.

O texto 3 “Alfabetização e letramento o que será que será?” produzido por Collelo (2010) são realizadas reflexões acerca da “A escrita como objeto de ensino”; do “Ensinar e aprender a língua escrita”, da “Revisão de paradigmas e dimensões interferentes na aprendizagem da escrita”, da “A escola como ambiente alfabetizador” e de “ler e escrever como práticas transformadoras da escola”.

O texto 4 “A revisão de texto nos livros didáticos: em busca de sentido” escrito por Dutra (2011) tem como objetivo principal realizar um paralelo entre uma atividade de um livro didático e o referencial teórico assumido pelos autores da coleção de que o livro faz parte. Para tanto, a autora tece reflexões sobre: “os livros didáticos: um breve panorama; o referencial teórico do livro: discutindo concepções; análise de uma atividade de produção de textos”. E, finalizando o texto tece considerações finais acerca das observações realizadas.

O texto 5 “Revisão textual e o processo de negociação de sentidos no ensino e aprendizagem da linguagem escrita”, escrito por Sampaio (2009) tem como objetivo principal expor os resultados de uma investigação realizada pela autora para a sua tese de doutoramento que buscou identificar as “diferentes lógicas utilizadas pelas crianças, procurando compreender como compreendem o aprender a ler e a escrever”.

O texto 6: “Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita? Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária”, escrito por Kaufman, Gallo e Wuthenau (2009) consiste em artigo o

qual visa a apresentar os resultados de uma pesquisa realizada pelas autoras cujo objetivo principal foi “elaborar instrumentos de avaliação de processos de aprendizagem de leitura e escrita na escola primária”. E os objetivos específicos foram: Elaborar materiais que permitam diagnosticar o nível inicial de conhecimentos dos estudantes e avaliar seus avanços ao longo de cada ano escolar; determinar expectativas mínimas de conquista para cada ano de escolaridade primária. Nesse artigo, foi apresentada uma proposta para o primeiro ciclo que deve ser aplicada no início e no final de cada ano que compõe o ciclo, com diferentes expectativas de conquista, tendo em vista a compreensão da “aprendizagem como um processo que ocorre ao longo de toda escolaridade” (p.27).

2.3.2 A proposta teórico-metodológica do livro didático de Língua Portuguesa “Se Liga”

Como já foi exposto, anteriormente, o livro didático utilizado pelo Projeto “Se Liga” no processo de alfabetização no ano letivo de 2011, tinha passado por uma profunda reformulação. Nesse contexto, de modo a situar a estrutura do material utilizado será descrito, de maneira sucinta, a organização do livro de Língua Portuguesa. Entretanto, é preciso esclarecer que o livro didático “Se Liga” não será alvo de análise nesta pesquisa. O referido só está sendo pontuado, nesse momento, devido ao fato de ser um instrumento norteador do trabalho do professor e, devido a isso, ser de suma importância à identificação das concepções teóricas subjacentes a esse material para embasar a análise da prática docente.

O livro de Língua Portuguesa “Se Liga” é composto por oito unidades. Cada unidade constitui-se de quinze aulas e traz um tema central que é desenvolvido em cada aula que compõe a unidade. Além de estar voltada para um tema central, a unidade também busca fazer com que o estudante compreenda as características do gênero textual em estudo de modo a produzi-lo. As temáticas que serviram como objetos de estudo foram: Nomes, Brincar, Bicho, Amizade, Tempo, Corpo, O real e o imaginário, Somo filhos da terra.

O enfoque do material, segundo consta no livro do professor (p. 13), está voltado para a “função social da língua escrita”, em outras palavras, isso implica dizer que na apresentação da proposta didática do material o autor assume a perspectiva do alfabetizar letrando, estando dessa forma em consonância com as atuais tendências para o ensino da escrita. Para tanto, “as atividades propostas estão baseadas em situações de leitura e escrita que ocorrem no cotidiano

da vida social ou muito próximo a ela” (p. 13). Para dar conta do pressuposto teórico assumido, elegeram-se para serem compreendidos e produzidos, durante o ano letivo, os gêneros textuais: bilhete, receita, poema, carta pessoal, diário, notícia, narrativa de ficção, artigo de opinião.

Utilizando a proposta de agrupamento de gêneros sugerida por Dolz e Schneuwly (2004), é possível identificar que quase todas as ordens foram contempladas, ou seja, os gêneros textuais que foram objeto de estudo pertencem a ordens diferentes, desenvolvendo, dessa forma, capacidades que podem ser transferidas para outros textos da mesma ordem. Apenas a ordem do “expor” deixou de ser contemplada, enquanto que a ordem do relatar foi representada por quatro gêneros textuais, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 2

Classificação dos gêneros textuais explorados no livro didático de Língua Portuguesa “Se Liga”, tomando por base o agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Scheneuwly (2004, p. 121).

| CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES | GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS |
|-------------------------------------|---|
| NARRAR | Poema |
| RELATAR | Notícia Cartas pessoais Bilhete Diário |
| ARGUMENTAR | Artigo de opinião |
| EXPOR | |
| DESCREVER AÇÕES | Receita |

Por essa perspectiva teórica, a obra justifica a necessidade da realização do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula a partir da sequência.

Alguns gêneros são aprendidos mais ou menos espontaneamente. Outros exigem estudos mais aprofundados. Podemos ensiná-los a nossos alunos, desde que tenhamos conhecimento sobre eles. Um modo de fazer com que os alunos aprendam diferentes gêneros textuais é planejar sequências didáticas para o seu ensino. (GIL NETO, 2011, p.13)

A proposta metodológica assumida pelos autores do livro é a da sequência didática como instrumento mediador das atividades, tendo em vista que cada unidade temática objetiva a produção de um determinado gênero textual. Nesse sentido, buscando justificar a opção da adoção do procedimento de sequência didática, o autor faz uma definição do procedimento no manual do professor.

As sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para que o professor possa ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. Auxiliam o professor a organizar o trabalho em sala de aula partindo do conhecimento prévio dos alunos. A sequência didática avança em espiral para o aprimoramento dos conteúdos da Língua Portuguesa e do processo comunicativo dos alunos. (GIL NETO, 2011, p. 13)

A sequência proposta pelo livro é dividida em cinco seções, sendo elas i) Ponto de partida; ii) Fazendo e aprendendo; iii) nossa produção; iv) minha produção; v) chegada. Na seção denominada de “ponto de partida” são ativados os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática a ser explorada, bem como do gênero textual que será alvo de estudo. Em relação a esse momento da sequência o autor do livro afirma que:

Cada unidade inicia-se com atividades variadas de leitura e de escrita, instigantes, lúdicas, divertidas, curiosas, com a presença das várias linguagens para promover o contato inicial dos alunos com o tema, bem como com os gêneros textuais a serem lidos e trabalhados ao longo da aula. Nesse momento é possível fazer uma sondagem inicial e de ativação dos saberes dos alunos- exploração dos conhecimentos prévios. Esse momento pode fornecer dados para auxiliar as tomadas de decisão nos momentos de organização e na explicitação das informações. (GIL NETO, 2011, p. 14)

Na seção seguinte da sequência, denominada pelo autor de “Fazendo e aprendendo” são apresentadas diversas atividades relacionadas com o tema central da unidade, como também com o gênero textual em estudo. Nesse momento, são propostas situações de leitura e de escrita que visam a ampliar o contato dos estudantes com diversos textos do gênero alvo do estudo, caracterizando-se como um momento de suma importância, uma vez que possibilita a ampliação do repertório textual dos estudantes. Sobre esse momento o autor revela que:

[...] organiza-se um conjunto de atividades interligadas que visam à ampliação de repertório e organização/sistematização do conhecimento sobre a língua: atividade de leitura e de análise de textos, de estudo de aspectos linguísticos e gramaticais relacionados ao gênero textual em questão e à situação de produção e circulação. (GIL NETO, 2011, p. 14)

Após a ampliação do repertório dos estudantes, apresenta-se a seção “Nossa produção”. Nela, os estudantes, juntamente com o professor mediador, produzirão um primeiro texto do gênero em estudo, o qual servirá de modelo no momento da produção individual. Essa produção acontece de forma coletiva, tendo o professor como escriba. Nesse momento, o professor assume um papel de suma importância, tendo em vista de que necessita fazer com que todos os estudantes participem, refletindo sobre a língua e sobre a adequação dos modos de dizer. Em relação a esse momento, o autor aponta que “é uma atividade de produção coletiva [...]” e que o professor “exerce o papel de escriba da turma, coordena a atividade e organiza o texto coletivo”. (GIL NETO, 2011, p.14)

Dando continuidade à sequência didática, é apresentada aos estudantes uma proposta de produção, individual, do gênero em estudo. Essa proposta é denominada de “Minha produção”. Nessa seção, além da produção do texto, são feitos encaminhamentos para a realização da revisão e da reescrita. Conforme propõe a obra:

Nessa atividade, o aluno é o autor, e a proposta de produção apresenta uma situação de comunicação próxima ao social: para ler no grupo, para expor no jornal ou mural da escola, para entregar aos pais, para apresentar num evento escolar, para o jornal do bairro, etc. Logo após a produção autoral, o aluno revê seu texto original (a primeira versão) e, com base no roteiro e exploração do professor e colegas de turma, reescreve o texto e faz sua segunda versão. (GIL NETO, 2011, p.14)

Concluindo a unidade e, conseqüentemente, a sequência didática, é vivenciada a “Chegada”. Nessa seção, os textos produzidos são encaminhados para os destinatários. Segundo expõe a obra, “nessa aula ocorrerá a socialização de todos os trabalhos realizados e, na medida do possível, a publicação desses textos para a comunidade interna da escola ou a própria comunidade escolar”. (GIL NETO, 2011, p.14)

2.4 O CORPUS DA PESQUISA

Conforme já foi dito no início desse capítulo o *corpus* desta pesquisa é composto por materiais que integram o banco de dados da Universidade Católica de Pernambuco, a saber: questionários aplicados ao professor antes e depois das formações, filmagens de aulas realizadas antes e depois da vivência na formação continuada. Apesar de a pesquisadora não ter participado diretamente da coleta dos dados, fazem-se necessárias algumas considerações acerca de cada material que será analisado nesta pesquisa. Sendo assim, nos tópicos que se seguem serão descritos cada material utilizado nesta pesquisa.

2.4.1 Os questionários

O processo de composição do *corpus* da pesquisa foi iniciado com a análise de um questionário, mais precisamente das respostas dadas pelo professor pesquisado sobre a concepção de escrita e de texto que fundamenta a sua prática docente no que concerne à mediação das atividades de produção textual. Tal questionário foi aplicado antes da vivência do processo de formação continuada pelo professor.

Além das informações relativas às concepções do professor em relação à escrita e ao texto, também podem ser identificadas, nesse questionário inicial: a formação acadêmica do professor em nível médio e superior com os seus respectivos anos de conclusão, assim como a experiência profissional desse professor como alfabetizador. Entretanto, esses dados não serão foco de análise desta pesquisa.

As informações que dizem respeito às concepções do professor em relação à escrita e ao texto foram coletadas a partir da análise das respostas dadas às seguintes perguntas:

1. Defina com suas palavras o que você entende por produção de textos orais e produção de textos escritos.
2. Você concorda que deve ser considerada como texto tanto a produção oral do aluno, quanto a sua produção escrita? Por quê?

3. Na proposta de ensino da Língua Portuguesa dentro da Proposta Curricular do Ensino Fundamental, o que é mais priorizado? A produção oral? Ou a produção escrita? E, qual seu posicionamento diante dessa escolha?
4. Qual o espaço para a produção escrita nas suas aulas? Você acredita que é suficiente?
5. Quais os objetivos das atividades de produção de textos escritos em suas aulas?
6. Que conhecimento(s) são necessários no processo de produção textual?
7. Como acontece o trabalho que tem como objetivo a produção de textos escritos?
8. Você acredita que seus alunos conseguem desenvolver, a partir de suas aulas, as habilidades necessárias para interagir socialmente através de textos escritos? Justifique.

Além da análise das respostas do questionário inicial, também foram analisadas as repostas dadas pelo professor pesquisado em um questionário que foi aplicado após a formação continuada. A análise das referidas respostas visou a refletir como o professor avaliava a importância das formações continuadas para a sua qualificação profissional. Nesse questionário, foi solicitado, primeiramente, que o professor indicasse as formações das quais ele tinha participado. Em seguida, foram feitos questionamentos que buscaram verificar como ele avaliava os momentos de formação, bem como quais as contribuições que as referidas forneceram para a prática docente no que concerne à produção textual. As respostas analisadas partiram dos questionamentos:

1. Como você se atualiza profissionalmente para atender as novas demandas educacionais?
2. Você considera importantes os momentos de formação continuada em serviço? Por quê?
3. Os temas tratados contribuíram para o fortalecimento de sua ação docente em relação à produção textual? Comente.
4. O que faltou nas formações para que elas contribuíssem mais para a melhoria de sua prática docente?
5. Que sugestões você daria para melhorar os momentos de formação?
6. Que temas relacionados ao ensino da língua materna, você sugere para as próximas formações?
6. Quais as suas dificuldades em relação ao trabalho com produção textual?

2.4.2 As aulas

A filmagem das aulas de produção textual voltadas para crianças em processo de alfabetização e ministradas pelo professor investigado também integram os dados a serem analisados. Tal filmagem aconteceu em dois momentos. O primeiro antes de o professor participar da formação continuada e o segundo após a participação nessa formação.

A análise das aulas possibilita verificar como as concepções de escrita se materializam na prática docente do professor alfabetizador antes e após a formação continuada, bem como verificar se houve mudanças nas concepções do professor alfabetizador em relação à escrita e, conseqüentemente, na prática de ensino de produção de textos após a formação continuada. Nesse momento, as análises foram focadas em todas as situações vivenciadas em sala de aula, entretanto foi dada maior ênfase aos aspectos em que o pesquisador poderá identificar atitudes necessárias na mediação da proposta de produção textual. A partir do material da UNICAP utilizado nesta pesquisa, foram eleitos alguns critérios com intuito de guiar o foco da observação e identificar como o professor procede nas diferentes etapas da produção textual.

Em suma, após expor, detalhadamente, o *corpus* que compõe esta pesquisa, foi realizada, no capítulo que se segue, uma análise de cada material de modo a investigar a concepção de escrita que fundamenta a prática de ensino do professor alfabetizador em relação à produção de textos escritos antes e após a formação continuada que teve o foco voltado para “concepções e práticas em leitura e escrita”.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO *CORPUS*

O *corpus* dessa pesquisa foi analisado seguindo a ordem que supostamente os dados foram coletados, ou seja, primeiramente foram analisadas, por meio das respostas dadas em um questionário que foi aplicado antes da formação continuada, as concepções do professor acerca da escrita. Em seguida, visando a identificar como essas concepções se materializam na prática docente foram analisadas as aulas filmadas antes da formação continuada e, logo após, foram analisadas as aulas filmadas depois da participação do professor no processo de formação continuada que teve o foco voltado para as “concepções e práticas em leitura e escrita”, de modo a verificar se houve mudanças nas concepções do professor alfabetizador em relação à escrita e, conseqüentemente, na prática de ensino de produção de textos. E, finalmente, foram analisadas as repostas dadas pelo professor a um questionário avaliativo que foi aplicado depois da formação e que visou a avaliar a importância das formações oferecidas pela rede de ensino para a qualificação profissional.

3.1. IDENTIFICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS: INTERPRETANDO O QUESTIONÁRIO

O questionário que foi aplicado antes da filmagem das aulas, assim como antes da formação continuada é dividido em quatro seções. Sendo elas i) identificação; ii) formação acadêmica; iii) experiência profissional e iv) perfil da prática docente em relação à concepção de escrita e textos. É importante ressaltar que para efeito de análise e reflexão só serão utilizadas as seções relativas ao perfil da prática docente em relação à concepção de escrita.

Nesse sentido, no que diz respeito à formação acadêmica, o professor pesquisado possui curso em nível médio, na modalidade normal, concluído no ano de 2000 e curso em nível superior de licenciatura plena em Pedagogia, concluído no ano de 2007. Todos os cursos foram realizados em instituições públicas de ensino. E, em relação à experiência profissional, o professor trabalha há oito anos, apenas, na rede de ensino do Jaboatão dos Guararapes. Desses anos, cinco foram ministrando aulas em turmas de alfabetização (atualmente 1º ano do Ensino Fundamental). Outro ponto relativo à experiência profissional, que merece ser ressaltado é que no ano de 2011, ano no qual o professor participou do Programa, o professor pesquisado estava assumindo um novo contrato na mesma rede de ensino.

A partir das respostas dadas na quarta seção do questionário foram identificadas as *concepções do professor* em relação à escrita, produção textual, aulas de produção textual, objetivos das aulas de produção textual e as implicações das aulas de produção textual para a vida dos estudantes. Tais concepções poderão ser identificadas nas respostas dadas às questões um a oito do questionário.

Com a análise das respostas dadas às questões que compõem essa seção, o que pode ser percebido é que o professor já possuía algumas concepções de base interacionista em relação à produção escrita e aos gêneros textuais, antes de participar do programa de formação. Em alguns momentos, demonstrou ter clareza sobre o tratamento adequado para a produção textual em sala de aula, de modo a formar escritores competentes, “as produções escritas dos estudantes precisam ter objetivos funcionais” (fragmento de R. 5), entretanto, em outros momentos, também demonstrou que ainda não conseguiu abandonar práticas de produção escrita que só servem para escola “trabalho escrita de textos a partir de figuras” (fragmento de R. 5). Provavelmente, essas práticas fizeram parte de suas experiências como estudante da educação fundamental, uma vez que, como já foi apresentado, os cursos que compõem a sua formação inicial- normal médio e pedagogia- foram realizados nos anos pós - PCNs. Isto é, as concepções sobre o ensino de língua materna a partir do estudo dos gêneros textuais já estavam presentes nos cursos de formação de professores.

Outro ponto muito presente nas concepções do professor é a supervalorização da modalidade escrita em relação à modalidade oral, acarretando uma relação dicotômica entre essas modalidades de usos da língua. Tais fatos poderão ser melhor visualizados nas análises e reflexões que foram realizadas nas respostas dadas a cada questão.

Iniciando as análises pela compreensão do que seria uma produção textual antes da formação continuada, o professor considera que a modalidade oral antecede a escrita, justificando-se que a modalidade oral é necessária para a escrita, pois permite que antes de escrever os estudantes “verbalizem” o que querem escrever, conforme pode ser observado na resposta do professor à *questão 1*: “Defina com suas palavras o que você entende por produção de textos orais e produção de textos escritos”.

A produção oral antecede a produção escrita. A produção oral é a verbalização do que se quer escrever e a produção escrita é o registro dessa produção oral.

(Resposta à questão 1)

A partir dessa afirmação, é possível perceber que o professor concebe a escrita como registro da fala. Sobre essa relação entre a escrita e a oralidade, Marcuschi (2007, p. 17) apresenta uma concepção diferente ao esclarecer que:

[...] o homem é um ser que fala e não um ser que escreve. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala.

Outro fato observado nas respostas ao questionário é a oralidade servindo como apoio para a modalidade escrita, visto que a oralidade serve para organizar o pensamento e que o uso da oralidade é importante até acontecer o aprendizado da escrita, ou seja, após o aprendizado da escrita a modalidade oral ficará a serviço da escrita. Isso pode ser conferido na resposta dada à *questão 2*: “Você concorda que deve ser considerada como texto tanto a produção oral do aluno, quanto a sua produção escrita? Por quê?”.

Sim. Porque primeiro o aluno precisa aprender a organizar os seus pensamentos e ideias a respeito do tema que vai escrever, assim, quando este estiver alfabetizado terá mais facilidade de registrar suas ideias.

(Resposta à questão 2)

O que pode ser observado é que, apesar de afirmar que tanto a produção oral quanto a produção escrita são textos, concebe a escrita como expressão de pensamentos e ideias e que esses pensamentos e ideias necessitam ser organizados primeiro na modalidade oral para depois serem registrados por meio da escrita. Nesse sentido, a modalidade oral da língua serve de base para a produção escrita.

Tal concepção condiz com a perspectiva de escrita que possui o foco voltado para o escritor, ou seja, a escrita como representação do pensamento e ideias. Nessa concepção, a escrita “é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento

e suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo”. (KOCH e ELIAS, 2009, p. 33)

Ainda em relação aos textos orais e escritos, foi solicitado na questão 3 que o professor se posicionasse em relação à prioridade dada às modalidades da língua na proposta de ensino da Língua Portuguesa a partir da Proposta Curricular do Ensino Fundamental. Nessa reflexão, o professor identifica que a modalidade escrita ocupa um espaço de destaque, sendo desconsideradas as “funções reais da escrita” (R. 3), que dialogam com a concepção sociointeracionista de escrita. Nesse momento, ressalta a importância de a escrita assumir em sala de aula uma função real. No entanto, quando se posiciona em relação a essa primazia da escrita dada pelos documentos oficiais volta a reforçar a concepção da escrita como expressão das ideias quando afirma que as dificuldades na escrita, por parte dos alunos, acontecem porque têm dificuldades de “expressar ideias oralmente” (Fragmento da R. 3).

Outro ponto importante é que defende que o trabalho com a escrita e a oralidade deve acontecer concomitantemente, pois adota a crença de que a aprendizagem da escrita poderá resolver os problemas com a oralidade, isto é, para falar bem é necessário escrever bem, conforme pode ser observado na resposta à questão 3: “Na proposta de ensino da Língua Portuguesa dentro da Proposta Curricular do Ensino Fundamental, o que é mais priorizado? A produção oral? Ou a produção escrita? E, qual seu posicionamento diante dessa escolha?”.

Há uma maior ênfase na produção escrita no estudo da gramática e da ortografia, muitas vezes sem valorizar as funções reais da escrita. Percebemos que muitos alunos tem dificuldade de escrever porque sentem também dificuldade de expressar ideias oralmente. O trabalho com escrita e oralidade deve seguir lado a lado.

(Resposta à questão 3)

Nessa afirmação, o professor aponta que a Proposta Curricular do Ensino de Língua Portuguesa da rede da qual faz parte enfatiza o ensino da escrita, entretanto, como o objetivo desse questionamento não foi o de analisar a proposta de ensino e sim o posicionamento do professor em relação aos enfoques dados por essa proposta, é possível perceber que no contexto escolar do qual o professor faz parte, tomando por base a proposta curricular do município, a escrita assume um lugar de destaque.

O fato de ser dada na escola uma maior ênfase ao estudo da língua na modalidade escrita pode acontecer devido à crença, bastante antiga e ainda presente entre os educadores, de que as crianças em seu convívio social já utilizam a língua na modalidade oral para estabelecer interações sociais. Entretanto, essa ênfase não implica a formação de estudantes preparados para utilizarem à escrita, competentemente, nas mais diversas situações de interação, tendo em vista que, conforme foi apontado pelo professor, as aulas de língua materna, muitas vezes, são voltadas estritamente para os conhecimentos linguísticos - estudo de gramática e de ortografia-, desconsiderando os demais conhecimentos necessários para a produção textual que são, tal como exposto no referencial teórico dessa pesquisa, “os enciclopédicos, interacionais e de texto”.

A partir dessas análises é possível confirmar as observações de Antunes (2003, p. 24-25) em relação ao espaço dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa quando aponta que há “uma generalizada falta de oportunidade de explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação pública, de se abordar a realização dos gêneros da comunicação pública que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas”. [...]

Ainda em relação à produção textual, foi questionado ao professor sobre o tempo destinado à produção escrita nas aulas e se esse tempo era suficiente. Um ponto importante que pode ser observado é que, apesar de o professor afirmar que a produção escrita está presente em todas as disciplinas por meio de “resumos e opiniões”, o tempo destinado à produção escrita não é considerado suficiente. A partir disto, pode-se inferir que os textos produzidos nas demais disciplinas são elaborados sem que haja uma reflexão aprofundada sobre o gênero textual a ser produzido. Dito de outra forma, os estudantes produzem resumos e opiniões para cumprir uma solicitação do professor sem que seja estabelecida uma reflexão sobre o gênero textual a ser produzido. Assim, é possível identificar que a reflexão sobre o processo de produção dos gêneros textuais utilizados na escola ainda fica restrita às aulas de Língua Portuguesa, e, por conta disso, o tempo acaba sendo insuficiente para a realização de uma reflexão sobre os gêneros solicitados nas demais disciplinas, levando-se a questionar: “a quem e em qual disciplina cabe o trabalho com a leitura e a escrita na escola?” Tais observações podem ser constatadas na resposta à questão 4: “Qual o espaço para a produção escrita nas suas aulas? Você acredita que é suficiente?”.

Nas minhas aulas as atividades escritas estão presentes em todas as disciplinas: resumos, opiniões. Mas em Língua Portuguesa dedico um dia da semana para escrita e outro momento para correção/reescrita com o aluno. Não é suficiente, mas aproveito ao máximo esse tempo, analisando cada aluno.

(Resposta à questão 4)

É possível também observar nessa resposta que o professor compreende que no processo de produção textual devem existir momentos para a revisão e a reescrita. Entretanto, tanto o tempo destinado para produção (1 dia), quanto para a revisão e reescrita (1 dia), não são suficientes para que sejam mobilizados todos os conhecimentos necessários, nem para que sejam vivenciadas todas as etapas que necessitam ser cumpridas em uma produção textual.

Outro ponto observado nessa resposta, quando o professor aponta que destina um dia para a escrita é que, apesar de sua prática docente estar pautada no procedimento de sequência didática, proposto pelo material utilizado no Projeto, desconsidera que a produção nessa perspectiva teórica é um processo que é iniciado antes da escrita do texto propriamente dita, ou seja, o momento que se configura de suma importância no processo de produção textual que é a preparação para a escrita acaba sendo desvinculado do momento da produção e, conseqüentemente, pouco significativo.

Quando indagado sobre os objetivos das atividades de produção de textos escritos em suas aulas na questão 5, o professor demonstrou ter pleno conhecimento dos objetivos que devem nortear as atividades de produção textual, contudo fez questão de esclarecer que as práticas meramente escolares de produção textual, tais como a produção de um texto a partir de um desenho, ainda estão presentes em suas aulas de produção escrita como pode ser conferido na resposta dada a questão 5: “Quais os objetivos das atividades de produção de textos escritos em suas aulas?”.

Sei que as produções dos alunos precisam ter objetivos funcionais, para que eles apliquem no cotidiano, então trabalho leitura e escrita de alguns gêneros que circulam socialmente (receitas, poema, notícia, carta), mas também trabalho escrita de textos a partir de figuras, que são bem didáticos (só tem na escola).

(Resposta à questão 5)

Mais uma vez, fica evidente que há uma coexistência de concepções de escrita na prática docente desse professor, uma vez que, mesmo tendo consciência que a produção escrita na escola deve ter objetivos sociointeracionais e trabalhando em sala de aula com gêneros que circulam socialmente, não abandona a concepção de escrita como expressão de pensamentos e ideias, quando propõe uma produção a partir de desenhos.

O que pode ser concluído nessa afirmação é que os professores, de um modo geral, mesmo tendo conhecimento sobre a importância de trazer para as aulas de produção textual os gêneros textuais que circulam socialmente, ainda adotam práticas que divergem desse conhecimento. Nessa perspectiva, é possível inferir que tal prática pode estar sendo influenciada pela experiência do professor enquanto estudante da educação fundamental.

Quando interrogado sobre os conhecimentos necessários no processo de produção textual, o professor afirma que é necessário ter conhecimento sobre as “estruturas e características” do gênero textual a ser produzido e que para tanto é preciso “ter contato” com esse gênero. Nessa perspectiva, o professor elege apenas um dos conhecimentos necessários para a produção, o conhecimento textual, desconsiderando os conhecimentos linguísticos, enciclopédico e interacionais que também são muito importantes no processo de produção, o que pode ser observado na resposta dada à questão 6: “Que conhecimento(s) são necessários no processo de produção textual?”.

Na produção de textos não precisa ser alfabetizado. Para produzir um texto é necessário ter contato com algum gênero, saber suas características e estruturas. Esses são requisitos básicos para produzir um texto.

(Resposta à questão 6)

O que pode também ser identificado a partir da afirmação que para produzir um texto “não precisa ser alfabetizado” é o conceito de letramento fazendo parte das concepções do professor, uma vez que acredita que, a alfabetização não é pré requisito para a capacidade de produzir textos.

Interpelado sobre como acontece o trabalho que tem como objetivo a produção de textos escritos em sala de aula, o professor afirmou que para produzir textos os estudantes precisam ter contato com o texto e conhecer bem a estrutura e características do gênero, reforçando o que foi afirmado anteriormente acerca da não consideração dos conhecimentos linguísticos, enciclopédico e interacionais. A partir dessa resposta é possível inferir que o trabalho com a produção textual em sala de aula fica em nível de conhecimento da estrutura e características do texto, tal como pode ser observado abaixo na resposta dada à questão 7: “Como acontece o trabalho que tem como objetivo a produção de textos escritos?”.

O aluno precisa conhecer bem o gênero em estudo, ter contato, ler, perceber a estrutura e características. A partir dessa análise do gênero textual o aluno sente-se encorajado a arriscar a escrita.

(Resposta à questão 7)

Por fim, foi solicitado ao professor que refletisse se as aulas ministradas por ele promoviam o desenvolvimento das habilidades necessárias para interagir socialmente através de textos escritos. Nesse momento, o professor afirmou que acreditava que sim, porque trabalhava buscando a formação de escritores funcionais a partir do acesso aos variados gêneros textuais que circulam socialmente, tal como pode ser observado na resposta dada à questão 8: “Você acredita que seus estudantes conseguem desenvolver, a partir de suas aulas, as habilidades necessárias para interagir socialmente através de textos escritos? Justifique”.

Sim. Tento formar escritores funcionais, conhecendo e escrevendo os principais gêneros que circulam na sociedade.

(Resposta à questão 8)

Nesse momento, mesmo afirmando anteriormente que também utiliza atividades de produção textual que só servem para o professor, acredita que devido à prática de produção textual a

partir do conhecimento da estrutura e características dos gêneros que circulam socialmente consegue “formar escritores funcionais”.

Concluindo essa etapa de análise das respostas do questionário, é possível afirmar que o professor está vivenciando em sua prática um momento de coexistência de concepções de escrita no qual em algumas afirmações são evidenciadas práticas que estão de acordo com a concepção de escrita como expressão do pensamento e em outras a concepção de escrita como interação. Outro aspecto observado é a relação de superioridade da escrita em relação à oralidade, ou seja, os gêneros orais acabam sendo desvalorizados, ficando à margem das aulas de produção textual.

Após a análise do primeiro bloco de respostas, foram estabelecidas as concepções teóricas adotadas pelo professor em relação à *escrita, língua, texto e gênero textual e ao trabalho de produção textual*. Tais concepções, que foram evidenciadas em suas afirmações a partir do questionário, serviram de parâmetro para análises das aulas de produção textual antes e depois do processo de formação vivenciado pelo professor. O objetivo desse confronto entre o que o professor afirma, a partir do questionário, e o que ele realiza na prática em sala de aula é verificar como essas concepções se materializam em sua prática docente.

As concepções identificadas nas afirmações do professor, de modo a situar as análises que foram realizadas no tópico 3.2, foram compiladas na tabela que se segue. Os conceitos, tomando por base a perspectiva interacional e dialógica de escrita, foram organizados em duas colunas que agruparão as concepções condizentes e não condizentes com a concepção de escrita adotada.

Quadro 3

Concepções do professor, tomando por referência a perspectiva interacional e dialógica de escrita

| Conceitos abordados em cada questão | Posicionamentos condizentes com a perspectiva interacional e dialógica de escrita | Posicionamentos não condizentes com a perspectiva interacional e dialógica de escrita |
|---|--|--|
| 1. Concepção de texto | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção oral como “verbalização” do que se pretende escrever. ▪ “A produção escrita é o registro da dessa produção oral”. |
| 2. Concepção de texto | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção oral e escrita são textos. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção oral como “organizador das ideias e pensamentos a respeito do tema”. ▪ Escrita como “registro de ideias”. |
| 3. Enfoque dado aos textos escritos e orais nas propostas de ensino | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessidade de valorizar as funções reais da escrita. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ênfase na produção escrita (gramática e ortografia) por parte das propostas de ensino de Língua Portuguesa. ▪ Alunos têm dificuldade em escrever porque têm “dificuldade em expressar as ideias oralmente”. ▪ “O trabalho de escrita e oralidade deve seguir lado a lado”. |
| 4. Atividade de produção textual | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades de escrita presentes em todas as disciplinas. ▪ Revisão e reescrita como integrante do processo de produção. ▪ Análise da produção de cada aluno. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Um dia” da semana para produção escrita na aula de Língua Portuguesa. ▪ Desconsideração do momento da preparação para a escrita. |
| 5. Objetivos das atividades de produção textual | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção de textos com “objetivos funcionais” que permitam serem aplicados no cotidiano. ▪ Trabalho com gêneros que circulem socialmente. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho com escrita de texto a partir de figuras. Atividade que “só tem na escola”. |
| 6. Conhecimentos ativados nas atividades de produção textual | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para produzir textos não é necessário ser alfabetizado (remete a concepção de letramento). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para produzir textos é necessário “ter contato com o gênero” e saber as características e estrutura. |
| 7. Desenvolvimento das atividades de produção textual | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir do conhecimento da estrutura e características do texto o aluno sente-se encorajado a escrever. |
| 8. Resultados alcançados com as atividades de produção textual. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Formar escritores funcionais” utilizando os principais gêneros textuais que circulem socialmente. | |

Concluído o processo de interpretação das respostas dadas pelo professor pesquisado a um questionário aplicado antes do programa de formação continuada e identificadas as concepções que fundamentam a sua prática, na próxima seção foram realizadas as análises das aulas ministradas pelo professor antes da formação e, em seguida, foram analisadas as aulas ministradas após a formação.

3.2. IDENTIFICAÇÃO DAS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS: INTERPRETANDO AS AULAS

Adotar uma prática de ensino de língua materna que tenha como foco principal a produção dos gêneros textuais que circulam socialmente requer que o professor, como já exposto no capítulo de referencial teórico dessa pesquisa, considere os quatro momentos que necessitam ser vivenciados no processo de produção escrita que são: “preparar-se para escrever; escrever; revisar e passar a limpo”. Nesse sentido, com o intuito de identificar as concepções teóricas subjacentes à prática docente do professor pesquisado serão analisadas nessa seção as aulas gravadas em vídeo que tiveram como objetivo o estudo do gênero textual e, conseqüentemente, da produção escrita. Para tanto, essa análise acontecerá em dois blocos. No primeiro bloco, serão analisadas as aulas que foram gravadas antes da formação continuada e, no segundo bloco, serão analisadas as aulas que foram gravadas depois da formação.

A realização dessa análise baseou-se em questionamentos que foram elaborados tomando por base as etapas que devem ser vivenciadas no processo de produção textual e visaram a identificar as concepções de escrita e texto que embasam a ação docente: no momento da preparação para escrever, no momento da escrita propriamente dita e no momento após a primeira versão do texto produzido (revisão e reescrita). Tais questionamentos podem ser conferidos a seguir no quadro 4.

Quadro 4

Aspectos observados na prática docente durante a mediação das atividades de produção textual

| Etapas da produção escrita | Aspectos a serem observados na ação docente |
|--|---|
| I. Preparação para a produção escrita | 1. Apresenta/ relembra aos estudantes a proposta da sequência didática e/ou produção textual? |
| | 2. Envolve os estudantes na atividade de produção textual? |
| | 3. Retoma no decorrer das aulas os objetivos da sequência didática e/ou da produção textual? |
| | 4. Amplia o repertório do estudante em relação ao gênero proposto para a produção? |
| | 5. Ativa os conhecimentos necessários para a produção escrita: linguístico, texto, interacionais e enciclopédicos? |
| | 6. Ressalta os aspectos sociointeracionais do gênero em estudo? |
| | 7. Explora os suportes dos textos estudados? |
| | 8. Explora as regularidades dos gêneros estudados? |
| | 9. Democratiza a fala dos estudantes e a escuta do professor? |
| | 10. Contempla os diferentes níveis de escrita dos estudantes? |
| II. Produção escrita | 1. Dialoga, motiva e dá as instruções? |
| | 2. Integra os saberes dos estudantes acerca do gênero proposto com os saberes que elegeu como importantes para aquela atividade? |
| | 3. Esclarece as dúvidas? |
| | 4. Articula a atividade de produção escrita com o processo de aquisição da escrita, ou seja, articula o processo de ampliação do letramento com o de alfabetização? |
| | 5. Contempla os diferentes níveis de escrita dos estudantes? |
| III. Após a produção escrita | 1. Intervém para corrigir a produção? |
| | 2. Direciona a revisão e a reescrita dos textos produzidos, coletivamente ou individualmente? |
| | 3. Propõe destinatário real para receber e ler o texto produzido? |
| | 4. Contempla os diferentes níveis de escrita dos estudantes? |

3. 2. 1. As aulas de produção textual antes da formação continuada

As aulas¹⁴ que foram gravadas antes da formação fazem parte da sequência didática do gênero textual carta pessoal, proposta pelo livro do Projeto “Se Liga”, do qual o professor em estudo faz parte. Além do foco voltado para o gênero carta pessoal, a sequência, que é composta por 15 aulas, também explora a temática da amizade. A sequência didática é iniciada na aula 46 e concluída na aula 60 do Projeto. A aula 46, identificada como ponto de partida, é destinada a apresentação da temática que será abordada na sequência. Nas aulas 47 a 55 são tratados os aspectos relativos ao conhecimento do gênero em estudo, compondo a seção do livro denominada “Fazendo e aprendendo”. É importante salientar que entre essas aulas há as que são voltadas apenas para a análise linguística no que concerne a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA. A aula 57 que faz parte da seção denominada “Nossa produção” é destinada para a realização de uma produção coletiva do gênero. As aulas 58 e 59 compõem a seção “Minha produção” e são destinadas para a realização da produção individual e para a revisão e aprimoramento do texto, respectivamente. E a aula 60 é voltada para a conclusão da sequência, compondo a seção “Chegada”.

Apesar de todas as aulas constituírem a sequência didática, não há gravação de todas as aulas que compõem a sequência e, das aulas disponíveis em vídeo (aulas 47, 49, 56, 57), serão analisadas, apenas, as aulas que tiveram o seu foco voltado para refletir sobre o gênero em estudo, bem como para a produção escrita desse gênero, uma vez que o foco dessa análise será a mediação do professor nas aulas de produção textual. Nesse sentido, serão analisadas apenas as aulas 47, 49 e 57, tendo em vista que a aula 56 possui o foco exclusivo para a reflexão e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética- SEA.

Considerando que no trabalho com a produção de uma carta pessoal, é necessário que o professor tenha clareza de alguns aspectos que são peculiares a esse gênero, serão feitas algumas considerações acerca desse gênero de modo a qualificar as análises que foram realizadas.

¹⁴ As filmagens podem ser consultadas no banco de dados da UNICAP.

A carta, apesar de em sua estrutura linguística ser composta por diferentes tipologias textuais, de acordo com o agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004, p. 121), pode ser agrupada, considerando as capacidades de linguagem, na ordem do relatar, uma vez que a capacidade dominante é a “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”.

De acordo com Kaufman e Rodríguez (1995, p. 37), as cartas são textos epistolares porque “procuram estabelecer uma comunicação por escrito com um destinatário ausente, identificado no texto através do cabeçalho”. Esses textos possuem estrutura composta por cabeçalho, corpo e a despedida. As cartas pessoais por se tratarem de um gênero textual que é utilizado para a interação entre pessoas que possuem um grau alto de intimidade, veiculam relatos de acontecimentos de vida dos interlocutores. Nessa perspectiva, utiliza-se uma linguagem mais informal porque “se trata de um diálogo à distância com um receptor conhecido, opta-se por um estilo espontâneo e informal, que deixa transparecer marcas da oralidade [...]”. (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, op. cit. p. 38).

Nesse sentido, ao se propor a realização de um trabalho com o gênero textual carta pessoal é necessário que tanto os aspectos linguísticos inerentes a esse gênero quanto os aspectos socioculturais sejam abordados em sala de aula para que se possa ter uma compreensão global do gênero.

Interpretando a aula 47

Após essas breves considerações acerca do gênero textual que foi objeto de estudo na sequência didática, as análises das aulas ministradas antes da formação serão iniciadas pela aula 47, denominada “Carta de parabéns”. Essa aula teve como objetivo resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao gênero alvo de estudo, a fim de iniciar o processo de ampliação do repertório destes estudantes. Nessa análise serão descritos, de modo sucinto, os acontecimentos mais relevantes da aula para em seguida serem feitas as considerações acerca da atuação docente. Para efeito de análise, a aula foi dividida em três momentos. O primeiro consiste na *simulação do recebimento de uma carta*, o segundo diz

respeito ao *levantamento dos conhecimentos prévios* dos estudantes referentes ao gênero carta e o terceiro momento corresponde à *leitura e compreensão de uma carta* apresentada pelo livro.

A aula é iniciada com a simulação do recebimento de uma carta enviada para os estudantes da turma do “Se Liga” por alguém que não teve o nome revelado pelo professor. Os estudantes ficaram muito curiosos para saber quem tinha enviado a carta, gerando certa euforia para descobrir a identidade do remetente. O professor solicitou que uma aluna lesse a carta para os demais. A carta tratou de aspectos relativos à importância de se estudar.

Após o momento inicial de recebimento de uma carta, o professor iniciou o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes a partir dos questionamentos lançados pelo livro didático: “você já recebeu ou enviou cartas?”, “Para que as pessoas escrevem cartas?”. É importante salientar que, apesar de o recebimento da carta enviada à turma do “Se Liga” ter sido uma simulação de uma situação real, esse momento se caracterizou, para muitos, como o primeiro recebimento de uma carta, visto que a maioria dos estudantes nunca tinha recebido uma carta pessoal nem tinham tido acesso a cartas pessoais em seu núcleo familiar. As cartas que eles revelaram ter acesso, por meio dos seus familiares, são as cartas de cobrança.

No entanto, um fato que chamou a atenção é que, apesar de os estudantes já terem tido acesso ao gênero carta em sala de aula, a partir da ação de escrever cartas e depositá-las em uma caixa de correio que compõem a ambiência da sala, para em seguida serem entregues aos colegas da turma, eles não mencionaram essa prática como uma ação que compõe os seus conhecimentos enciclopédicos. Essa ação de enviar e receber cartas para os colegas de sala por meio do correio da sala foi resgatada pelo professor e, só a partir dessa lembrança, foi confirmada por alguns estudantes.

A partir das questões do livro didático, o professor refletiu sobre a finalidade do gênero (comunicar, conversar) e tipos de cartas (cobrança, amizade, propaganda, mensagem), ressaltando, dessa forma, os aspectos sociocomunicativos da carta (quadro 4, etapa I, item 6). Nesse momento, foi possível observar também que acontece a democratização da fala dos estudantes e da escuta do professor (quadro 4, etapa I, item 9), visto que é dada a

oportunidade de os estudantes exporem os seus conhecimentos sobre o assunto que está sendo tratado.

Em seguida, foi realizada a leitura de uma carta que faz parte do livro. Para tanto, o professor reproduziu o texto do livro em um cartaz para que todos pudessem visualizá-lo e realizar a leitura coletivamente. Antes de iniciar a leitura da carta, o professor explorou as características e as informações contidas no envelope que continha a carta a ser lida (destinatário, remetente, endereço: rua, nº, local, CEP), sempre tentando relacionar as informações contidas no envelope com os aspectos relativos ao meio em que os estudantes vivem “Recife- PE, aqui pertinho agente tá em Cavaleiro é Jaboatão, mas Recife é logo ali”.

No momento da realização da leitura da carta, o professor fez comparações entre a carta recebida pela turma, enviada por um desconhecido e lida por uma aluna da sala e a que estava sendo lida. Com essa comparação foram apresentadas algumas regularidades do gênero em estudo. Outro ponto observado é que no decorrer da leitura, o professor tece considerações em relação à análise linguística, no concerne a normatividade da escrita e realiza questionamentos sobre o assunto abordado no texto. Após a leitura do texto, o professor respondeu junto com os estudantes as questões de compreensão do texto apresentadas pelo livro. O texto apresentado pelo livro e lido pelo professor, mesmo não sendo objeto de análise desse estudo, pode ser conferido a seguir:

CARTA DO PADRINHO

RIO DAS PEDRAS, 15 DE MAIO DE 2011.

QUERIDA PATI,

COMO VOCÊ ESTÁ? FELIZ, COM A CHEGADA DO SEU ANIVERSÁRIO?

EU ESTOU BEM.

TOMEI REMÉDIO E JÁ MELHOREI DA ALERGIA QUE ME INCOMODAVA DESDE O CARNAVAL, LEMBRA? AGORA JÁ ESTOU TREINANDO O MEU FUTEBOL.

DESDE QUE VOCÊ SE MUDOU DAQUI, DE RIO DAS PEDRAS, E NÃO MORA MAIS PERTO DE MIM, MORRO DE SAUDADES DE VOCÊ, DAS SUAS BRINCADEIRAS, DA SUA ALEGRIA. AINDA BEM QUE PODEMOS NOS FALAR POR TELEFONE OU MANDAR CARTAS, NÃO É? MAS LOGO, LOGO, NO DIA DO SEU ANIVERSÁRIO, IREI VISITAR TODOS VOCÊS.

VOCÊ VAI COMEMORAR O SEU ANIVERSÁRIO COM UMA FESTINHA?

PATI, FAZER 10 ANOS É UMA FELICIDADE SEM-FIM!

PARABÉNS! EU DESEJO MUITA SAÚDE E MUITA ALEGRIA PARA VOCÊ.

AH! NÃO ESQUECI O SEU PRESENTE, VIU? JÁ COMPREI O

RELÓGIO, O MAIS BONITO DA LOJA.

ABRAÇOS À MAMÃE E AO PAPAI.

PARA VOCÊ, UM BEIJÃO.

DO PADRINHO,

NECO

ANTÔNIO GIL. (TEXTO ESCRITO ESPECIALMENTE PARA ESTE LIVRO)

Figura 1 – Texto estudado na aula 47.

Feita essa descrição, o que pode ser observado na dinâmica da aula, de um modo geral, é que o professor é bastante empenhado no seu fazer, visto que busca, a todo momento, a participação dos estudantes, chamando pelo nome os que ficam dispersos, solicitando que façam a leitura ou deem opinião (quadro 4, etapa I, item 2).

No entanto, apesar de todo o empenho do professor no desenvolvimento das atividades, o que pode ser constatado no processo de didatização por meio de uma simulação do recebimento da carta é que a ocultação do remetente gerou uma descaracterização do gênero, tendo em vista que para que seja postada nos correios uma carta necessita de que seja exposto no envelope o nome do remetente. Entretanto, se o professor tivesse utilizado esse fato para explicar algumas regras relativas ao envio de cartas pelos correios a situação poderia ter sido melhor aproveitada. Contudo, isso não significa dizer que a iniciativa do professor em didatizar o gênero não tenha sido válida, tendo em vista que a partir da leitura dessa carta os estudantes ficaram empolgados para conhecer mais sobre o gênero que seria estudado.

No momento do levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero carta, um fato que chamou atenção foi que, apesar de a turma possuir uma dinâmica de escrever cartas e colocá-las na caixa dos correios da sala, essa prática não foi lembrada quando foi questionado sobre o recebimento ou envio de cartas por parte dos estudantes. Isto leva a concluir que algumas ações que são realizadas na escola não chegam a ser integradas aos conhecimentos dos estudantes porque são feitas sem a devida reflexão, ou seja, são feitas de forma automática sem o esclarecimento dos objetivos, impossibilitando a integração dessas ações na prática social dos estudantes. Ação que deveria acontecer no momento da preparação para a escrita (quadro 4, etapa I, item 3).

Um ponto que merece ser destacado é que o professor durante o processo de leitura coletiva do texto deixa os estudantes realizarem tentativas de leituras para depois intervir, de modo a estimular uma reflexão sobre a língua e, conseqüentemente, uma reconstrução do conhecimento. Nesse momento, mesmo tendo aulas na unidade do livro destinadas para refletir sobre a escrita e as convenções da escrita, o professor não perde a oportunidade de realizar essa reflexão, chamando atenção para as convenções da escrita. Isto é, não perde de vista que a sua prática está voltada para uma turma de alfabetização, assumindo a perspectiva do alfabetizar letrando. Entretanto, essa preocupação, que é muito pertinente, em alguns momentos toma o espaço que deveria ser destinado aos aspectos relativos ao gênero, tais como circulação, suporte, recursos linguísticos mais adequados, entre outros.

Concluindo as considerações sobre a aula analisada, o que pode ser identificado é que o livro didático do Projeto é utilizado como o principal instrumento norteador da aula, contudo fica evidente que, apesar de ter que cumprir com as atividades propostas pelo livro, o professor procura ampliar o que está posto por meio de discussões orais e confecção de materiais para tornar as aulas mais atrativas, ou seja, procura dinamizar as aulas.

Outro fato que também pode ser observado é que a carta que foi apresentada pelo livro aos estudantes também é uma simulação, pois foi produzida pelo autor do livro para ser publicada nele. Isso evidencia que nenhum dos dois textos apresentados aos estudantes nessa aula, como referência para o estudo do gênero carta pessoal, foram frutos de situações reais de interação. Nesse sentido, o que pode ser percebido é que as tentativas de didatização do gênero textual

carta não foram feitas de maneira adequada, uma vez que não aproximou o gênero de seus usos sociais, fato que poderia ter sido alvo de análise e reflexão com os estudantes.

Interpretando a aula 49

Dando seguimento à análise das aulas que foram ministradas antes da formação, foi interpretado, nessa parte, o desenvolvimento da aula 49, denominada “No computador e na revista”. Tal aula, como já foi exposto, compõe a seção fazendo e aprendendo da sequência didática proposta pelo livro e tem como objetivo ampliar o repertório dos estudantes em relação ao gênero em estudo. A análise foi realizada seguindo a mesma estrutura da análise anterior, isto é, primeiramente foram descritos os pontos mais importantes da aula para em seguida serem tecidas as devidas considerações acerca da aula. Essa aula, também para efeito de análise, foi dividida em três momentos, sendo eles: *levantamento dos conhecimentos prévios* dos estudantes, *ampliação dos conhecimentos a partir da leitura* de mensagens e carta e *produção de recados* para a confecção de um mural na sala.

A aula foi iniciada com uma conversa sobre as diferentes maneiras de escrever e enviar mensagens. Nesse momento, o professor esclareceu o objetivo da aula afirmando: “a gente vai ver na aula de hoje outras formas que a gente também usa para se comunicar com as pessoas”. Para refletir sobre as maneiras de enviar e receber notícias, recados e mensagens, tais como correio, computador, revistas, celular (quadro 4, etapa I, item 7) o professor utilizou a pergunta apresentada pelo livro: “Além do correio, como podemos enviar e receber notícias, recados e mensagens?” (L.D./L.P. “Se Liga” p.161).

Em seguida, utilizando uma reprodução da página inicial do site do Senninha contida no livro didático, foram apresentadas e exploradas oralmente as opções de entretenimento que podem ser acessadas no site, tais como: turma, revistinha, histórias, download, cineminha, mural, passatempo, jogos e cadastro. Contudo, a seção que foi dada uma maior ênfase foi a mural devido ao fato de ser um espaço destinado ao envio de mensagens para o site. O suporte, apesar de não fazer parte do *corpus* dessa pesquisa, foi incluído nesse documento para que se possa ter uma melhor compreensão da aula descrita.



Figura 2 – Suporte textual estudado na aula 49.

Para essa aula, o professor confeccionou, em papelão, uma réplica de um notebook. Nele foram colocadas algumas páginas disponíveis no site que foram impressas pelo professor. O preparo desse material objetivou proporcionar uma melhor visualização do que pode ser encontrado no site do Senninha que estava sendo objeto de estudo.

Em seguida, foi realizada a leitura coletiva de uma mensagem apresentada pelo livro do Projeto e que tinha sido reproduzida do site do Senninha, enviada por um dos leitores desse site. Nesse momento da leitura, o professor refletiu sobre o conteúdo da mensagem, o significado de alguns termos utilizados, bem como as partes que constituem esse texto comparando-a com a carta lida na aula 47. A mensagem também pode ser conferida a seguir:

OLÁ, AMIGOS SO SENNINHA. ESSE ESPAÇO Q TEMOS AQUI É MANEIRO PARA NÓS CRIANÇAS. ADOREI ESTE SITE, TEM VÁRIOS JOGOS, PASSATEMPOS. BJS

POSTADO EM 1/3/2011 POR JOÃO PAULO FERRARI SANTANA – GUARANTÃ/SP

Figura 3 – Texto estudado na aula 49 - disponível em: <http://senna.globo.com/senninha/ias.asp>. acesso em: 15 mar. 2011. (adaptado para fins didáticos)

Logo após, realizou uma reflexão oral e coletiva dos aspectos relativos ao texto a partir das questões apresentadas pelo livro. “a) Qual a opinião do leitor sobre o site?”, “b) Há alguma palavra na mensagem que você não tenha compreendido? Qual?” e “c) Você gostaria de visitar esse site? Qual seção parece mais interessante?”. Além das perguntas apresentadas pelo livro, o professor, a partir das respostas dadas pelos estudantes, realizava a ampliação das reflexões. O professor utiliza a “Pedagogia da pergunta” para, a partir das respostas dadas pelos estudantes, sistematizar os conceitos. Nesse momento é possível perceber também a democratização da fala dos estudantes e da escuta do professor (quadro 4, etapa I, item 9).

Após as reflexões a partir da mensagem do site do Senninha, foi realizada uma leitura coletiva de uma carta da seção “Cartas” da revista “Ciência Hoje das Crianças”. Tal texto, é importante ressaltar, também faz parte do livro didático utilizado pelo Projeto ao qual o professor pertence. No entanto, antes de realizar a leitura desse texto, o professor apresentou algumas revistas Ciência Hoje das Crianças de modo a aproximá-los do suporte textual real que veicula as cartas enviadas pelas crianças que leem a revista e que seria objeto de estudo na aula (quadro 4, etapa I, item 7). Nesse momento, apesar de a escola receber, periodicamente, a revista que estava sendo observada, os estudantes demonstraram não ter familiaridade com o material.

Durante a leitura, na medida em que surgiam termos desconhecidos e sinais de pontuação, o professor fazia perguntas sobre o significado e sistematizava as reflexões. Também nesse momento, o professor fez comparações entre os dois textos lidos na aula e nas aulas anteriores para que os estudantes pudessem identificar as regularidades dos dois textos (quadro 4, etapa I, item 8).

OI, PESSOAL DA CHC! TENHO DEZ ANOS E SOU MUITO LIGADA A ESSA REVISTA GRAÇAS A MINHA PROFESSORA. CONHECI A CHC EM 2008 E HOJE SOU FÃ DE CARTEIRINHA. NÃO PERCO UMA SÓ REVISTA! EU QUERIA QUE VOCÊS PUBLICASSEM UMA MATÉRIA SOBRE LEÕES E HIPOPÓTAMOS.

TAINARA CRISTINA COUTO MEIRELES. JOÃO MONLEVARDE/MG.

Figura 4 – Texto estudado na aula 49 - Revista Ciência Hoje das Crianças

Após a leitura do texto apresentado no livro, o professor realizou a leitura de outra carta publicada na revista *Ciência Hoje das Crianças*, sempre fazendo comparações estilísticas entre o texto que estava sendo lido e os lidos anteriormente. Refletiu sobre as ações necessárias para que uma carta cumpra a sua função social, colocar no envelope, postar nos correios e ser recebida e lida por alguém (quadro 4, etapa I, item 6). Discutiu oralmente sobre o conteúdo do texto utilizando as perguntas lançadas pelo livro: “a) Qual é a opinião da leitora sobre a revista?”, “b) Há alguma palavra na cartinha que você não tenha compreendido? Qual?” e “c) Você gostaria de ler essa revista?” (L.D/ L.P. p. 168).

Em seguida, foi realizada uma comparação entre o texto do site e o da revista, extensão, modo de envio, linguagem adequada para cada gênero. Tal atividade, também foi proposta pelo livro. “O que há de diferente entre o texto do site e o da revista?” (L.D/ L.P. p. 168).

No terceiro e último momento da aula, foi solicitada a produção de uma mensagem para o site do Senninha. De acordo com o comando dado pelo professor, a mensagem seria utilizada para confeccionar um mural que ficaria exposto na sala de aula. Antes que os estudantes iniciassem a escrita do texto solicitado, o professor realizou, juntamente com os estudantes, uma produção oral do texto a ser escrito. Nesse momento, os estudantes instigados pelas perguntas do professor falavam o que poderia ser escrito nesse texto.

Durante a produção, lembra o que poderia ser escrito no início, no corpo e na despedida texto. Após a produção, os estudantes foram solicitados a entregar o texto para que o professor lesse para toda a turma e para, em seguida, ser colado no mural. Essa atividade foi realizada simulando a digitação do nome da criança no computador confeccionado pelo professor que seria uma senha para a impressão do texto produzido. Após a impressão, o professor lia o texto e colava no mural. É importante considerar, que essa produção não foi solicitada pelo livro, tendo sido realizada a partir das possibilidades identificadas pelo professor.

Após a descrição dessa aula é possível perceber que, mais uma vez, o livro didático é um instrumento que direciona a ação docente. No entanto, ao mesmo tempo em que as atividades propostas pelo livro direcionam a ação docente, ela também limita essa ação, visto que o professor tem um espaço muito restrito para ampliar o que é proposto pelo livro do Projeto. É importante reforçar que todas as atividades propostas devem ser vivenciadas na íntegra pelos

professores e que diariamente o professor deve trabalhar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, apesar dessa limitação, é possível perceber também que o professor procura estratégias para ampliar o que é oferecido pelo livro.

Outro ponto observado é que, em virtude da ausência da possibilidade de se manusear o computador de modo a aproximar os estudantes do suporte real do texto em estudo, o professor tentou simular, a partir da confecção de um notebook de papelão para dar mais sentido a leitura e a aula. Entretanto, o que pode ser percebido é que apesar de a aula ter ficado mais atrativa, devido à possibilidade de visualização de um instrumento diferente do livro didático, o computador confeccionado não permitiu que os estudantes de fato o utilizassem para navegar pelo site para conhecê-lo e enviar as mensagens produzidas, ou seja, os aspectos sociocomunicativos do gênero, assim como o suporte não se aproximaram dos usos reais (quadro 4, etapa I, itens 6 e 7).

No momento da leitura de uma mensagem publicada na Revista Ciência Hoje das Crianças, o professor aproveitou o fato de essas revistas serem recebidas periodicamente pela escola para apresentá-las para os estudantes (quadro 4, etapa I, itens 7). Nesse momento, o que chamou mais atenção foi o fato de os estudantes demonstrarem não conhecer a revista que é recebida pelas escolas públicas. Isto leva a inferir que esse material, tão rico de possibilidades para o trabalho com os gêneros textuais, não está tendo o tratamento adequado nos espaços escolares.

A produção escrita que foi realizada pelos estudantes nessa aula, apesar de ter tido um gênero textual definido, “mensagem”, aconteceu para cumprir fins didáticos, ou seja, o texto que pode ser considerado como uma “redação”, pois foi “produzido na escola e para escola”, serviu para confeccionar um mural que ficou exposto na sala. Nessa atividade, é possível perceber a concepção de escrita como “expressão do pensamento”, tendo em vista a inexistência de um interlocutor real que deve ser levado em consideração no momento da produção, isto é, os aspectos sociocomunicativos do gênero deixaram de ser contemplados nessa produção (quadro 4, etapa I, itens 6).

Outro ponto que merece ser ressaltado no processo de produção escrita vivenciado foi a ausência dos momentos de revisão e reescrita dos textos produzidos (quadro 4, etapa III, item

2), isto é, os textos solicitados pelo professor foram produzidos pelos estudantes, lidos pelo professor e expostos em mural sem que fosse realizado nenhum tipo de intervenção no sentido de refletir sobre o texto produzido. Fato que corrobora a ausência do interlocutor real para o texto produzido (quadro 4, etapa III, itens 3). O texto foi produzido para que o estudante provasse ao professor que é capaz de escrever, uma vez que serviu para que o professor identificasse quais os estudantes que já são capazes de escrever.

O que pode ser concluído com a observação dessa aula é que o professor, na tentativa de qualificar as aulas propostas pelo Projeto, introduz materiais que estimulam a participação dos estudantes. Contudo, mesmo acreditando que a introdução desses materiais é positiva, é possível perceber que a produção escrita acaba sendo prejudicada com o distanciamento entre as práticas escolares de escrita e as práticas sociais de escrita. Dito de outra maneira, enquanto os textos produzidos na escola continuarem servindo para cumprir os fins didáticos, a escola não será capaz de formar escritores competentes.

Interpretando a aula 57

Para concluir as análises das aulas que foram ministradas antes da formação, foi analisada, nesse momento, a aula 57, denominada “Respondendo a carta”. A referida aula faz parte da seção “Nossa produção”. A sistemática de análise foi a mesma utilizada nas análises anteriores, primeiramente foram descritos os momentos principais da aula e em seguida foram realizadas as devidas considerações sobre a aula. Para a análise, a aula foi dividida em dois momentos: *resgate dos conhecimentos* construídos nas aulas sobre o gênero textual carta e *produção coletiva* de uma carta pessoal.

A aula foi iniciada com a revisão dos aspectos relativos às cartas lidas durante a seção “fazendo e aprendendo” da sequência didática, “Carta do padrinho”, “Carta do amigo”, “Carta da Gorete”, “Carta da bruxa”. Nesse momento, utilizando as atividades propostas pelo livro, foram lembrados os aspectos relacionados à forma do gênero carta, o remetente e o destinatário, como cada carta foi iniciada (local, data e saudação) e como foram finalizadas (despedida), (quadro 4, etapa I, item 8).

Após essa revisão, foi lido, coletivamente, um quadro apresentado pelo livro que sistematizava os aspectos relativos à carta pessoal. À medida que a leitura era realizada, o professor fazia relações com as outras cartas que foram lidas durante a sequência didática. O quadro apresentado pelo livro e explorado pelo professor, apesar de não ser alvo de análises pode ser conferido a seguir:

O que é uma carta

Uma carta é como uma conversa por escrita.

Quem escreve a carta é o **remetente**.

Destinatário é para quem a carta é enviada.

O que tem numa carta

- Lugar onde foi feita.
- Data de quando foi escrita.
- Nome do destinatário.
- Saudação inicial.
- A conversa por escrito, ou seja, o assunto da carta.
- Despedida.
- Nome do remetente.

Como enviar uma carta

Uma carta pode ser entregue em mãos ou por meio do correio. Nesse caso, colocamos a carta num envelope com todos os dados necessários para que chegue ao destinatário, colocamos o selo e entregamos em uma agência do Correio.

Figura 5 - Texto estudado na aula 57.

Após a leitura do quadro, o professor propôs a escrita coletiva de uma carta. Nesse momento, de acordo com a proposta do livro, os estudantes junto com o professor teriam que escrever uma carta pessoal como resposta àquela que Pedrinho enviou para Pati, texto da aula 47. Entretanto, o professor optou por escrever uma carta para alguém conhecido pelos estudantes. Nesse contexto, os estudantes optaram por escrever uma carta para o próprio professor, tendo em vista que no contexto escolar o professor se configura como o único leitor dos textos produzidos pelos estudantes. No momento da produção, o professor questionava sobre os aspectos estruturais que deveriam estar presentes na carta em processo de produção e junto com os estudantes decidiam o que seria escrito. Após a conclusão da produção da carta, todos os estudantes a copiaram no caderno e assinando-a como autores. O texto produzido pode ser observado a seguir, contudo o nome do professor e o nome do(s) estudante(s), por questões éticas, foram omitidos.

JABOATÃO, 25/08/2011

OLÁ (nome do professor)

COMO VAI VOCÊ? EU ESTOU BEM.

O DIA DAS PROFESSORAS TÁ
CHEGANDO.

QUE PRESENTE VOCÊ QUER GANHAR?
UM BEIJÃO.

ASS: (nome dos estudantes)

Figura 6 - Produção coletiva de carta pessoal, realizada na
aula 57

Após a análise dessa aula o que pode ser concluído é que, mais uma vez, as atividades propostas pelo livro dominam a ação docente. A aula ficou um pouco restrita a leitura do livro e resolução das atividades propostas pelo livro. No entanto, apesar de o livro se caracterizar como o principal instrumento para o desenvolvimento das aulas, o professor nessa aula modificou a proposta do livro que solicitava “vamos juntos imaginar uma resposta para a Pati. Primeiro, vamos organizar as nossas ideias e depois o professor escreverá na lousa” (p. 193) e produziu junto com os estudantes uma carta para um destinatário real, o próprio professor.

O que pode ser percebido nessa ação de desconsiderar a proposta do livro foi o entendimento do professor de que o texto a ser produzido não teria um destinatário real e não cumpriria dessa forma a sua função social. Nesse sentido, solicitou que os estudantes escolhessem uma pessoa que eles conheçam para enviar uma carta. O que pode ser concluído é que o redirecionamento da atividade foi uma atitude pertinente, devido à incoerência da proposta de produção com a concepção teórica assumida pelo material, uma vez que um livro que se propõe a trabalhar com os gêneros textuais que circulam socialmente por meio do procedimento da sequência didática, concebendo a escrita como interação não pode trazer propostas de produções sem destinatários reais.

Entretanto, o fato de o professor ter concordado com os estudantes em realizar uma produção para ele mesmo desvalorizou o momento de produção, tendo em vista que o processo foi finalizado com a ação de copiar o texto, que não seria lido por ninguém, no caderno. Nesse

sentido, o texto produzido não foi alvo de nenhum tipo de emissão ou recepção real, ou seja, a produção não assumiu um caráter interativo (quadro 4, etapa III, item 3).

Sobre essa produção, o que pode ser concluído é que se ela tivesse sido escrita para um destinatário diferente, tanto da personagem criada pelo autor do livro quanto do próprio professor, teria dado aos estudantes uma maior dimensão sobre os aspectos sociointeracionais do gênero textual em estudo, isto é, o texto poderia ter sido escrito para um colega da sala que fora transferido, para a diretora da escola, para a supervisora da sala, para a coordenadora do Projeto, entre outros sujeitos reais que poderiam ter assumido o papel de interlocutor.

Nessa perspectiva, a atividade de produção realizada, no momento em que o professor optou por escolher um destinatário real, a concepção de escrita como interação estava presente, entretanto, no momento em que a produção não cumpriu a sua função sociointerativa, passando a ser mais uma produção realizada “na escola e para escola” assumiu a concepção de escrita como expressão de pensamentos e ideias, reforçando a coexistência na prática docente das concepções de escrita como “expressão de ideias e pensamentos” e como “interação”, fato que foi identificado na análise do questionário.

Outro ponto que pode ser observado é que o texto produzido gênero “carta pessoal” ficou muito parecido com o gênero bilhete. É sabido que esses gêneros possuem semelhanças, mas que a diferença está no tamanho do conteúdo a ser compartilhado com o destinatário. No bilhete enviam-se recados de maneira breve, escrevendo somente o necessário e na carta pode-se escrever contando fatos ocorridos sem ter a preocupação de ser breve. É como se o remetente estivesse conversando por escrito com o destinatário.

Concluindo a análise das aulas que foram ministradas antes da formação continuada e que visaram ao conhecimento do gênero carta pessoal para a realização de uma produção escrita, é possível destacar que o professor, nas aulas analisadas, teve a preocupação de planejar as aulas, confeccionando cartazes e materiais para chamar a atenção das crianças, ou seja, diversificar as estratégias metodológicas para desenvolver as atividades propostas pelo livro, entretanto o fato de o professor necessitar seguir a proposta do livro didático do Projeto limita a introdução de novos materiais ou outras atividades que poderiam enriquecer as aulas. Tentando minimizar essa limitação imposta pelo Projeto, o professor buscou pesquisar a fonte

dos textos apresentados pelo livro de modo a ampliar as informações, no entanto foi possível perceber que muitos momentos da aula ficam reduzidos à resolução das atividades propostas pelo livro.

Outro ponto importante identificado é que prática docente é respaldada ora pela concepção de escrita como expressão de pensamento e ideias, ora pela concepção de escrita como interação. Logo, percebe-se a existência de uma mescla dessas concepções. No entanto, a concepção de escrita como expressão de pensamento e ideias está mais presente no momento da produção textual, visto que são desconsiderados os aspectos sociointeracionais do texto produzido, ou seja, os textos produzidos em sala de aula não cumprem função sociocomunicativa, caracterizando-se como redações que só servem para cumprir as exigências escolares.

Outra situação percebida foi que, pelo fato de os estudantes estarem em processo de alfabetização, em alguns momentos, o professor dá uma ênfase demasiada à reflexão sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética - SEA e acaba deixando em segundo plano as reflexões importantes sobre o gênero textual em estudo, gerando a utilização do texto como pretexto para apropriação do sistema de escrita.

Em relação às ações necessárias para produção, elencadas na etapa I, *preparação para a escrita*, do quadro 4 foi possível identificar que o professor contempla diversos aspectos, sendo eles: Envolve os estudantes nas atividades de produção textual; Amplia o repertório dos estudantes em relação ao gênero proposto para produção; Ressalta os aspectos sociointeracionais do gênero textual trabalhado; Democratiza a fala do estudante e a sua escuta; Explora as regularidades dos gêneros estudados; Ativa os conhecimentos necessários para a produção escrita: linguístico, texto, interacionais e enciclopédicos. Entretanto, é importante ressaltar que muitos desses aspectos são vivenciados de maneira superficial, isto é, não há um aprofundamento que permita a acomodação do conhecimento explorado.

Na etapa II, *produção escrita* foi possível perceber a ação do professor contempla quase todos os aspectos elencados para observação, sendo eles: Dialoga, motiva e dá as instruções; Integra os saberes dos estudantes acerca do gênero proposto com os saberes que elegeu como importantes para aquela atividade; Esclarece as dúvidas; Articula a atividade de produção escrita com o processo de aquisição da escrita, ou seja, articula o processo de ampliação do

letramento com o de alfabetização. Entretanto, como percebido na etapa anterior algumas ações também foram vivenciadas de forma superficial.

Na etapa III, o que pode se percebido é que a maioria das ações não foram vivenciadas. Sendo vivenciada, portanto, apenas o momento da intervenção para corrigir a produção. Entretanto essa intervenção só era realizada a partir da convocação por parte dos estudantes, ou seja, nem todos os estudantes foram contemplados com essa ação.

Em suma, após a análise das aulas é possível concluir que o gênero textual carta, apesar de fazer parte do letramento social, teve a sua didatização feita de forma inadequada, tanto pelo autor do livro quanto pelo professor, uma vez que a sua função social do gênero foi totalmente desconsiderada no momento da produção. Nesse sentido, todas as ações de base sociointeracional vivenciadas no decorrer da sequência didática ficaram comprometidas na consolidação desse procedimento didático.

3.2. 2. As aulas de produção textual após a formação

As aulas¹⁵ gravadas após a formação continuada sobre as “Concepções e práticas em leitura e escrita” fizeram parte de uma sequência didática voltada para o conhecimento e produção do gênero textual artigo de opinião, assim como o estudo da temática “Somos filhos da terra”. A sequência didática, composta também por 15 aulas, foi iniciada na aula 106 com a seção “Ponto de partida”, que tem como objetivo iniciar as reflexões sobre a temática abordada na sequência, e finalizada na aula 120 com a seção “Chegada” na qual é realizada a conclusão da sequência. No decorrer da sequência, entre as aulas 107 a 116, na seção “Fazendo e aprendendo” são propostas atividades que objetivam ampliar o repertório dos estudantes em relação ao gênero e a temática em estudo. A aula 117, que compõe a seção “Nossa produção”, é destinada para a produção coletiva do gênero em estudo. As aulas 118 e 119, que compõe a seção “Minha produção”, são destinadas à realização de uma produção individual do gênero em estudo, assim como a revisão e a reescrita. A sequência didática, como já foi exposto, é composta de 15 aulas, entretanto a pesquisa em tela se deterá na análise de apenas 4 aulas que

¹⁵ As filmagens podem ser consultadas no banco de dados da UNICAP.

compõem essa sequência. Nesse sentido, serão analisadas, nesse segundo bloco, as aulas 109, 113, 117, 118.

O gênero textual escolhido para ser objeto de estudo foi o artigo de opinião. É importante esclarecer que a proposta de trabalho com o gênero é estabelecida pelo material do Projeto “Se Liga” que é utilizado pelo professor. Nesse sentido, o professor não possui autonomia para optar pelo gênero que considera mais adequado para a sua turma.

O artigo de opinião é um gênero no qual o autor assume um posicionamento em relação a uma temática que possui relevância na atualidade. De acordo com o agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004, p. 121), o artigo de opinião pode ser agrupado, considerando as capacidades de linguagem, na ordem do “argumentar”, tendo em vista que é um texto que se propõe a discutir “problemas sociais controversos” por meio de “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”.

Levando em consideração a superestrutura desse gênero Kaufman e Rodríguez (1995, p. 27) esclarecem que:

[...] em geral se organizam seguindo uma linha argumentativa que se inicia com a identificação do tema em questão, acompanhado de seus antecedentes e alcance, e que segue com uma tomada de posição, isto é, com uma formulação de uma tese; depois, apresentam-se os diferentes argumentos de forma a justificar essa tese; para encerrar, faz-se uma reafirmação da posição adotada no início do texto.

Ao propor trabalhar com o gênero artigo de opinião o professor precisa ter bem claros os aspectos linguísticos e sociocomunicativos referentes ao gênero, tendo em vista que é um gênero que requer por parte do escritor um profundo conhecimento sobre o tema que será abordado e argumentos fortes para validar o posicionamento assumido. Nesse trabalho, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 63), é necessário que sejam definidos os objetivos que estão relacionados com as operações de linguagem em funcionamento, sendo eles: “representação do contexto social, estruturação discursiva e as escolhas de unidades linguísticas”.

Interpretando a aula 109

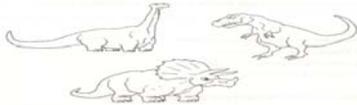
A análise das aulas, que compõem esse bloco foi iniciada pela aula 109, denominada “Os dinossauros existiram?”. Essa análise foi realizada em duas etapas. Na primeira, foi feita a descrição dos principais pontos da aula e, na segunda etapa, foram realizadas as considerações relativas às concepções subjacentes ao desenvolvimento dessa aula. Para efeito de análise, a aula foi dividida em dois momentos, a saber: *levantamento dos conhecimentos prévios* dos estudantes sobre o tema a ser estudado e *leitura e compreensão de texto*. É importante esclarecer que, mesmo sem ter acontecido uma produção escrita de um texto no decorrer dessa aula, a sua análise é importante devido ao fato de compor a sequência didática do gênero artigo de opinião.

No primeiro momento da aula, utilizando os questionamentos apresentados pelo livro: “Como você imagina que era o mundo muitos anos atrás?”, “O que você sabe sobre os dinossauros? Viu algum filme ou leu sobre isso?”, “Os dinossauros são animais que existiram na realidade?”, o professor realizou o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a existência dos dinossauros, assunto abordado no texto que seria objeto de estudo. Vale salientar que este texto faz parte do livro didático do Projeto. Na medida em que os estudantes respondiam aos questionamentos, o professor fazia relações com os animais ainda existentes. Nesse momento é possível identificar claramente democratização da fala dos estudantes e da escuta do professor (quadro 4, etapa I, item 9).

No segundo momento, o professor realizou junto com os estudantes a leitura do texto “No mundo dos dinos”, publicado na Revista Recreio, número 374. Como o texto continha muitas informações sobre os dinossauros, à medida que a leitura era realizada, o professor fazia questionamentos para verificar se os estudantes estavam entendendo o que havia sido lido. Caso os estudantes não tivessem compreendido, o professor explicava o significado fazendo relações com o mundo atual. Quando os estudantes se dispersavam, o professor solicitava que todos acompanhassem a leitura, parando em um determinado ponto e solicitando que os estudantes continuassem. Quando a leitura do texto foi concluída, o professor chamou a atenção dos estudantes para a fonte do texto e leu junto com os estudantes “Revista Recreio, n. 374, p.8, abril 2007. São Paulo: Abril”. Após a leitura, foi realizada a interpretação do

texto, a partir das questões propostas pelo livro. O texto utilizado na aula, embora não seja objeto de estudo nessa pesquisa, pode ser conferido a seguir, para que a descrição da aula fique mais clara.

No mundo dos dinos



Você sabia que a palavra “dinossauro” vem do grego e quer dizer algo como “grande lagarto terrível”?

De todos os bichos que já viveram na Terra, os dinossauros são os que deixam todo mundo curioso. Como ninguém teve a chance de ver de perto esses répteis pré-históricos e de saber como eles realmente eram, às vezes eles parecem criados pela imaginação. Mas os fósseis mostram que existiram mesmo muitas espécies e que eles eram diferentes entre si.

Os maiores dinos já encontrados tinham mais de 25 metros de altura, ou seja, o mesmo que um prédio de cinco andares. Os menores eram quase do tamanho de galinhas.

Alguns caminhavam sobre duas patas, outros, sobre quatro. Existiram espécies que contavam com armaduras ósseas, chifres e cristas, enquanto outras tinham a pele grossa e até sinais de penas. Uns comiam carne, outros preferiam vegetais.

Os primeiros dinos surgiram há cerca de 225 milhões de anos. E, há cerca de 65 milhões de anos, sumiram do planeta misteriosamente.

Muitos estudos tentam explicar o fim dos dinos, mas ninguém sabe realmente o que houve. Talvez o choque com um asteroide tenha mudado o ambiente no planeta. Ou uma série de vulcões pode ter entrado em atividade ao mesmo tempo. Ou ainda um inverno rigoroso pode ter alterado o clima.

Para a sorte dos humanos, sobraram fósseis, que são ossos, dentes, marcas em rochas e outros vestígios. É com eles que os cientistas investigam esses bichos e tentam entender a vida da Terra naquela época.

Revista **Recreio**, n. 374, p. 8, abril 2007. São Paulo: Abril. (Adaptado)

Figura 7 - Texto estudado na aula 109.

Com a observação da condução das atividades dessa aula, é possível verificar que o professor utilizou o livro como o principal instrumento norteador da aula, ampliando as discussões a partir dos conhecimentos que tanto os estudantes quanto o professor já possuíam, isto é, nessa aula o professor não teve a preocupação de preparar cartazes ou levar outros textos que

pudessem ampliar os conhecimentos sobre o gênero em estudo, assim como sobre o assunto abordado no texto.

É possível inferir, que o professor, nesse momento, devido ao fato de a maioria dos estudantes já estarem lendo com certa autonomia, não se preocupava mais em reproduzir o texto a ser lido em cartaz, uma vez que a maioria dos estudantes já era capaz de acompanhar a leitura utilizando o livro didático de cada um. Entretanto, a disponibilização de outros textos que abordassem a temática poderia ter favorecido a ampliação das discussões.

Um ponto observado e que merece ser ressaltado é que apesar de estar sendo vivenciada uma sequência didática cujo objetivo principal era instrumentalizar os estudantes para que eles fossem capazes de produzir, com autonomia, um artigo de opinião, o professor no decorrer dessa aula não retoma esse objetivo, ou seja, os estudantes são levados a ler e compreender o texto sem ter a clareza dos objetivos que permeiam essa leitura. (quadro 4, etapa I, item 3)

Outro ponto que chamou atenção foi o fato de o autor do livro ter tido a preocupação de informar aos leitores que o texto em estudo tinha sido adaptado por ele para ser introduzido no livro didático, ou seja, didatizado, entretanto essa informação foi desconsiderada pelo professor no momento em que foi lida a fonte do texto. Esse momento poderia ter sido aproveitado pelo professor para a realização de uma reflexão sobre as regularidades o gênero e o suporte do texto que estava sendo lido, assim como a sua função sociointeracionista. (quadro 4, etapa I, itens 6, 7, 8)

A partir de todos esses fatos identificados na prática docente, é possível afirmar que nesse momento a concepção de escrita subjacente a essa prática esteve voltada para a escrita como expressão do pensamento e ideias, tendo em vista que os aspectos interacionais do texto lido não foram abordados, cabendo aos leitores uma postura de receptadores das ideias apresentadas pelo autor sem que houvesse sido realizada uma reflexão de todos os aspectos que influenciam a produção e a circulação desse gênero textual.

Interpretando a aula 113

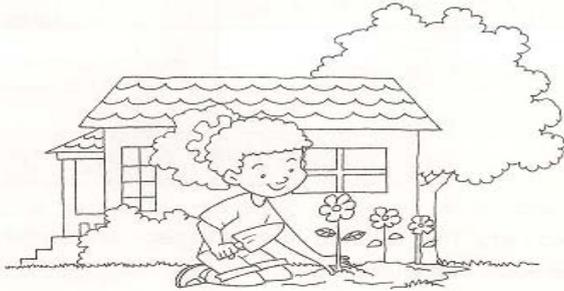
Dando sequência a interpretação das aulas que compõem esse bloco, nesse momento será realizada a análise da aula 113, denominada “O quintal da nossa casa” que compõe a seção “fazendo e aprendendo”. A aula em análise também faz parte da sequência didática do gênero artigo de opinião e, como nas demais análises realizadas nesta pesquisa, primeiramente, serão descritas as principais atividades realizadas e, em seguida, serão feitas as considerações cabíveis. Também para efeito de análise, a aula foi dividida em dois momentos, sendo eles: levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação a temática a ser trabalhada e leitura, compreensão de texto e resolução de atividades referentes ao texto lido. Essa aula, como a aula analisada anteriormente, não gerou uma produção do gênero textual em estudo, uma vez que objetivou ampliar o repertório dos estudantes em relação a esse gênero, entretanto, a sua análise se torna importante porque demonstra as concepções que estão permeando a prática docente em relação à escrita.

A aula foi iniciada com o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o desmatamento. Para tanto, o professor utilizou o questionamento apresentado pelo livro: “O que vocês pensam e sentem com a notícia do desmatamento?”, assim como um cartaz contendo figuras de locais que haviam sido desmatados, produzido em aulas anteriores. Nesse momento, o professor solicitou o posicionamento de cada estudante sobre o desmatamento.

Em seguida, foi realizada a leitura coletiva do texto “Como vamos ficar sem sertão?” apresentado pelo livro didático, cuja autoria foi indicada pelo autor do livro como sendo de um “Estudante de 3º ano do Ensino Fundamental”. Após a leitura, o professor promoveu uma reflexão coletiva sobre os aspectos abordados no texto, tendo como questionamento disparador das discussões “Vocês concordam com o autor desse texto? Comentem”. O questionamento utilizado para as reflexões também foi proposto pelo autor do livro. Nesse momento, o professor buscou ilustrar as informações exemplificando com a simulação de uma situação de desmatamento e suas consequências. Dando sequência à aula, o professor resolveu junto com os estudantes as questões propostas pelo livro. O texto que serviu de objeto de

estudo nessa aula, também não será objeto de análise nessa pesquisa, entretanto foi inserido para que se possa ter uma maior aproximação da aula descrita.

Como vamos ficar sem sertão?



Não moro num sertão, mas aprendi o que é e o que tem nele.
Também sei que falta água em muitos lugares lá, o que deve ser muito ruim.
Fiquei assustado quando li as pesquisas sobre o desmatamento que está acabando com a caatinga.
Eu penso que isso tudo é um absurdo. As pessoas precisam olhar para a natureza de um outro jeito.
Ouvi gente dizer que não está nem aí porque, como eu, não mora naquela região.
Mas eu não concordo. Todo mundo tem de cuidar das matas, dos bichos, dos rios...
Não adianta falar que o planeta é nosso e depois cortar árvore, fazer queimada.
Só sei que, mesmo sendo criança, não vou dar mole para essas coisas.
Já pedi para o meu pai plantar umas flores no quintal de casa e soltar os passarinhos que meu irmão pegou outro dia.
Não posso ajudar a caatinga. Mas posso cuidar da natureza que fica perto de minha casa.
Quem mora onde tem caatinga tem de fazer a mesma coisa.
E quem mora em outro lugar, que cuide bem do que tem lá!

Aluno do 3º ano do Ensino Fundamental.

Figura 8 – Texto estudado na aula 113

Após a análise do desenvolvimento dessa aula, o que pode ser concluído é que o professor continuou utilizando o livro didático como o principal elemento norteador da aula, entretanto, tentando dinamizar a aula o professor utilizou cartazes produzidos em outras aulas e simulações de situações problemas, ou seja, tenta diversificar a metodologia.

No momento do levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, um ponto que pode ser considerado importante é a democratização da fala, isto é, a oportunidade da participação de todos os estudantes, dando opiniões sobre a temática estudada. (quadro 4, etapa I, item 9).

Em relação ao momento da leitura do texto, o que pode ser percebido é que o professor também utilizou apenas o texto apresentado no livro, fato que pode ser justificado pela autonomia dos estudantes na leitura, ou seja, já não havia mais preocupação em produzir materiais de apoio para a leitura dos textos.

Entretanto, o que pode ser observado é que algumas incoerências em relação à apresentação do texto deixaram de ser discutidas com os estudantes, tais como o autor do texto lido que foi apresentado pela obra como “Estudante do 3º ano do Ensino Fundamental”. Nesse momento, seria pertinente questionamentos que levassem os estudantes a refletir se o texto foi, realmente, produzido para fins sociointeracionais ou apenas para fins didáticos. Que estudante é esse? É do 3º ano de qual escola? Qual o propósito dessa produção? Onde o texto foi publicado? Quem são os seus possíveis leitores? Entre outros questionamentos que pudessem fomentar essa reflexão.

Nesse contexto, o que pode ser concluído é que, mais uma vez, a escrita assumiu a concepção de expressão de pensamentos e ideias, uma vez que não foram explorados na aula os aspectos sociointeracionais do texto (quadro 4, etapa I, item 6) sendo o trabalho com o mesmo reduzido à assimilação das ideias do autor expostas no texto.

Interpretando a aula 117

Nesse subtópico foi realizada a análise da aula 117, denominada “Em nossa opinião”, que faz parte da seção “nossa produção” da sequência didática e que tem por objetivo principal produzir, coletivamente, um artigo de opinião. Tal análise também seguiu a mesma sistemática de análise utilizada nas análises anteriores, ou seja, primeiramente, foram descritos os aspectos mais relevantes em relação ao desenvolvimento da aula e, em seguida foram tecidas as considerações pertinentes em relação à atuação docente. Também, para efeito de análise, a aula foi dividida em dois momentos. O primeiro diz respeito à *preparação para a escrita* e, o segundo momento, é a *escrita do texto* propriamente dita.

O professor iniciou a aula realizando uma breve revisão do uso dos pronomes pessoais “eu” e “nós”, assunto trabalhado na aula 115. Após essa revisão, chamou a atenção dos estudantes para o título da aula “Em nossa opinião”. Nesse momento, o professor expôs que naquela aula eles iriam produzir um texto no qual eles iriam colocar a opinião da turma em relação a um tema polêmico a ser escolhido, por isso indagou: “Hoje a gente vai fazer um texto que vai dizer o quê?”. Quando os estudantes responderam: “opinião”. O professor voltou a questionar: Mas é só a minha? Os estudantes responderam: “não. É a nossa!”. E o professor voltou a questionar: “então no texto a gente vai usar eu ou nós?”.

Em seguida, apresentou o texto a ser lido antes da produção “O meio ambiente é para toda vida”, ressaltando que o texto era um artigo de opinião e que serviria de base para a produção coletiva. Dando continuidade, realizou, compartilhadamente, a leitura do artigo de opinião. Essa leitura foi iniciada com uma reflexão sobre o título e o autor do texto. É importante frisar que o texto lido na aula faz parte da proposta de atividades apresentada pelo livro. O texto lido nessa aula, apesar de também não ser objeto de análise nessa pesquisa será apresentado a seguir para que se possa ter uma melhor visualização da aula.

O meio ambiente é para toda a vida!

Todos os anos, no dia 5 de junho, Dia Mundial do Meio Ambiente, observo a mesma situação no Brasil: escolas, empresas, governantes, ONGs e até a imprensa plantam árvores, lançam campanhas de economia de água e de energia, organizam mutirões de limpeza das praias, feiras, palestras, alertam sobre as mudanças climáticas e a poluição.

Pergunto-me: por que isso acontece, por que usamos uma data para nos lembrar de fazer o que não fizemos o ano todo? Acredito que a resposta esteja no fato de que a maioria das pessoas não entende, de verdade, que o meio ambiente garante todos os dias da sua vida. Temos disponíveis nas 24 horas do dia, nos 365 dias do ano, de forma gratuita, os recursos necessários para nossa sobrevivência, aliás, todos vindos do planeta Terra.

Embora seja muito bom ver nossas crianças envolvidas em projetos de plantio de árvores, ainda acontece de as mudas morrerem por falta de cuidado ou porque foram arrancadas. Ou seja, não se estabelece uma relação com a planta e muito menos afetividade. Há algo que me chama ainda mais a atenção: de que adianta os alunos plantarem árvores se móveis e cadernos, feitos com a celulose das árvores, continuam sendo destruídos na sala de aula? Falta refletirmos sobre nossas atitudes diárias e começarmos a mudá-las agora mesmo, para que o Dia Mundial do Meio Ambiente seja uma data em que se comemoram vitórias e se divulgam conquistas ambientais realizadas na rotina de cada pessoa. Tenho a certeza de que muitas das nossas crianças querem essas mudanças e já estão muito envolvidas em cuidar da Terra!

Andrée de Ridder Vieira.

Bióloga, educadora ambiental, consultora em educação pela sustentabilidade.

Figura 9- Texto estudado na aula 117

Durante a leitura, o professor, questionando as informações contidas no texto, foi fazendo relações com a vida cotidiana, assim como destacando e escrevendo no quadro as informações consideradas mais relevantes do texto. Sendo elas, “5 de julho, Dia Mundial do Meio Ambiente, limpar a rua, plantar árvore, economia de água, oxigênio de graça todo dia, alimento de graça 365 dias e a natureza”. Concluída a leitura do texto, o professor solicitou que cada estudante expressasse, oralmente, a sua opinião sobre o assunto abordado no texto lido. À medida que os estudantes expressavam as suas ideias, o professor realizava questionamentos para motivar e ampliar as discussões.

Após a leitura e compreensão do texto, foi realizada a leitura de um quadro, apresentado pelo livro, contendo informações sobre o gênero textual artigo de opinião. É importante frisar, que as informações sistematizadas acerca desse gênero foram apresentadas aos estudantes apenas nesse momento, ou seja, as questões relativas ao gênero a ser produzido foram apresentadas no dia da produção coletiva do gênero. O quadro a seguir apresenta as informações apresentadas.

Artigo de opinião

O artigo de opinião é um texto que trata de um assunto importante discutido e comentado pelas pessoas. Quem escreve assume uma posição diante do assunto e defende suas ideias procurando convencer o leitor. Para isso, emprega expressões como: penso que, do nosso ponto de vista, porque, pois, sem dúvida, com certeza, portanto, então.

Se o texto for escrito e assinado por uma pessoa, usamos o pronome **eu**. Se for assinado por mais de um autor, usamos o pronome **nós**.

Figura 10 – Texto estudado na aula 117

Dando continuidade a aula, o professor, seguindo às orientações do livro, iniciou o processo de produção coletiva de um artigo de opinião. De acordo com a proposta do livro, o artigo de opinião produzido deveria ser publicado no jornal mural da escola. Nesse contexto, seguindo os questionamentos apresentados pelo livro, planejou a produção junto com os estudantes. Tais questionamentos consistiam em: “Primeiro planejem o texto seguindo estes itens: Sobre qual assunto polêmico iremos escrever? Vamos escrever em nome da nossa turma? Vamos usar o pronome nós? O que vamos defender no texto?” (L.D./L.P. p. 367)

Na escolha do assunto polêmico para ser abordado no texto, o professor solicitou que os estudantes indicassem o tema que eles vinham estudando na unidade. Após várias colocações, chegaram ao tema “meio ambiente” e decidiram que escreveriam sobre a natureza. Os demais questionamentos foram respondidos oralmente.

Antes de iniciar a produção, o professor resgatou as expressões apresentadas no quadro informativo do livro que são consideradas com as mais adequadas para defender as ideias em um artigo de opinião, tais como: “penso que, do nosso ponto de vista, porque, pois, sem dúvida, com certeza, portanto, então”.

A produção coletiva do texto foi iniciada com a explicação do professor sobre a necessidade de se escolher, primeiramente, o título do texto. Nesse sentido, os estudantes escolheram o título: “A natureza mal preservada”. Dando continuidade a produção, releu os pontos destacados e escritos no quadro do texto lido no início da aula “o meio ambiente é para toda a vida” e, em seguida, solicitou que os estudantes escolhessem uma das expressões apresentadas no quadro informativo sobre o gênero textual artigo de opinião para iniciar o texto. Os estudantes escolheram “Na nossa opinião”. A produção coletiva foi registrada no quadro pelo professor que assumiu a função de escriba.

Durante a produção do texto, na medida em que as crianças apresentavam as ideias sobre o que poderia ser escrito o professor refletia junto com eles sobre a melhor maneira de escrever e registrava no quadro. Outro fato importante nesse momento foi a reflexão sobre a ortografia das palavras que estavam sendo utilizadas no texto produzido, ou seja, quando os estudantes sugeriam a escrita de palavras, as quais o professor considerava necessário realizar uma reflexão sobre a ortografia, era lançado o questionamento: “como se escreve?”.

Quando os estudantes concluíram o texto, o professor solicitou que eles o relessem para verificar se ainda estava necessitando de alguma adequação no modo de dizer. A partir dessa leitura, foram feitas alterações consideradas necessárias. O texto produzido, coletivamente, nessa aula pode ser conferido a seguir:

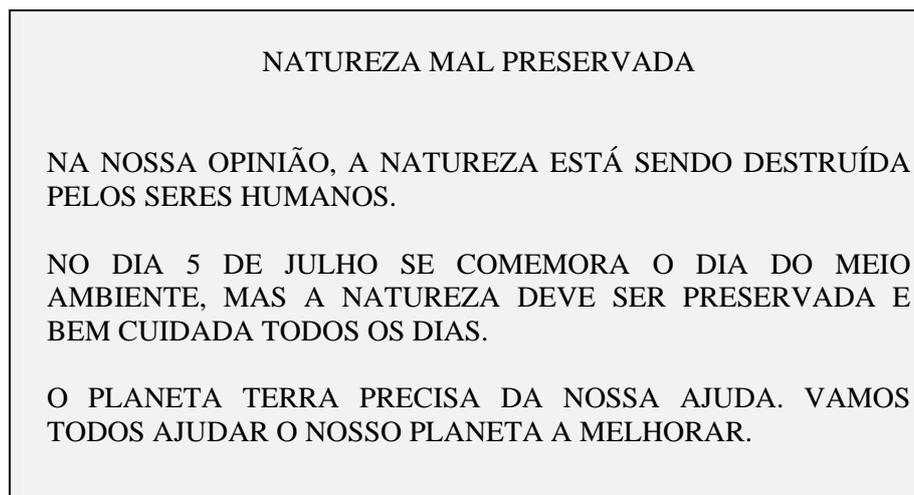


Figura 11 - Produção coletiva de um artigo de opinião, realizada na aula 117.

Após a análise da aula que objetivou a produção coletiva de um artigo de opinião, é possível identificar que, mais uma vez, a proposta do livro didático foi aplicada na íntegra, ou seja, não houve nenhuma ampliação dessa proposta, fato que pode ser justificado pela quantidade de atividades diárias que devem ser cumpridas pelo professor.

Um ponto importante nessa atividade de produção de texto coletiva é a possibilidade da participação de todos os estudantes, dando suas sugestões. Nesse momento, o professor como mediador dos saberes dos estudantes vai direcionando, por meio de questionamentos, a produção. E o professor demonstrou muita habilidade para conduzir esse processo. Contudo, no momento da apresentação da proposta de produção foi possível perceber que tanto o livro didático quanto o professor desconsiderou os aspectos sociointeracionais do texto a ser produzido, visto esse momento deveria ter sido utilizado para esclarecer os objetivos da produção, assim como os aspectos referentes à circulação, suporte e público leitor, fato que reforça a dependência criada pelo material e a falta de autonomia do professor.

Outro ponto que chamou atenção nessa produção, foi o fato de as informações sobre o meio ambiente apresentadas no texto produzido terem sido retiradas apenas do texto lido no início da aula. Isso pode ter limitado os estudantes no momento da apresentação das ideias, uma vez que os conhecimentos enciclopédicos dos estudantes sobre o meio ambiente não foram mobilizados.

Em relação ao texto produzido, foi observado que o texto se distanciou um pouco da linha argumentativa de um artigo de opinião, assim como de sua função social. Esses aspectos poderiam ter sido identificados e enfatizados, pelo professor, nos textos que serviram para a ampliação do repertório dos estudantes sobre o gênero em estudo. Entretanto, o que se percebe é que pelo fato de a obra não ter se preocupado em apresentar, no decorrer da sequência didática, a linha argumentativa, nem os aspectos sociointeracionais de um artigo de opinião, esses aspectos deixaram de ser abordados.

Nesse sentido, o que se pode concluir é que, devido à quantidade de atividades propostas pelo livro, o professor se detém a explorar, apenas, o que o livro apresenta. Dessa forma, os aspectos sobre o gênero que não constam no livro deixaram de ser explorados. Talvez, seria o caso de dar mais espaço para que os professores pesquisassem para ampliar a informações apresentadas pela obra.

Esse fato se comprova quando observado como foi iniciado o texto produzido “Na nossa opinião”, uma vez que nenhum dos textos que serviu para ampliar o repertório dos estudantes foi iniciado com essa expressão ou com as demais expressões apresentadas pelo autor no quadro informativo. As expressões que foram apresentadas no quadro informativo deveriam ter sido utilizadas para convencer o leitor, visto que “quem escreve assume uma posição diante do assunto e defende suas ideias procurando convencer o leitor” (L.D/L.P. p. 366).

Nessa produção, foi possível perceber que o professor se preocupou em revisar e reescrever o texto (quadro 4, etapa III, item 2) uma vez que no decorrer da produção, questionava se a apresentação do conteúdo escrito estava adequado e, no final, solicitou que os estudantes relessem para verificar se estava faltando alguma informação importante. Fato que pode ser considerado como avanço, uma vez que nas aulas observadas antes da produção essa preocupação não estava presente.

Apesar do avanço no que diz respeito à revisão e reescrita, a função social do texto produzido ainda deixou a desejar, visto que após a conclusão da produção, o professor solicitou que os alunos a copiassem no livro. Isso indica que a produção mais uma vez foi realizada “na escola e para a escola”. Isso pode ter acontecido, porque a escola não possuía jornal mural, uma vez que a proposta do livro era a escrita de um artigo de opinião para ser publicado no jornal

mural da escola. Entretanto, o que se percebe, mais uma vez, é a falta de autonomia do professor em adequar a proposta do livro à realidade da turma ou da escola, visto que ele deveria ter encontrado um destino real para esse texto, diferente do apresentado pelo livro didático (quadro 4, etapa III, item 3).

Nesse sentido, o que pode ser concluído é que a concepção de escrita como expressão de pensamentos e ideias fundamentou essa ação, considerando que a produção não desempenhou uma função sociointeracional, ou seja, foi só mais uma atividade na escola e para escola.

Interpretando a aula 118

Concluindo a interpretação das aulas ministradas após a formação continuada, nesse subtópico foi analisado a aula 118, denominada “Na minha opinião”. A referida aula faz parte da seção “Minha produção” e tem por objetivo principal que os estudantes sejam capazes de produzir, individualmente, um artigo de opinião. A sistemática de análise foi a mesma utilizada nas demais análises e a aula, para análise, será dividida em dois momentos. O primeiro diz respeito à *preparação para a escrita* e o segundo a *produção escrita individual*.

O professor iniciou a aula explorando, oralmente, os comandos para a produção de um artigo de opinião apresentados pelo livro:

Faça um rascunho de um artigo de opinião tratando da atitude das pessoas que desperdiçam ou poluem a água do planeta. Esse texto será publicado no mural da sala. Planeje seu texto seguindo estes itens:

- Quem vai ler?
- Você usará o pronome eu?
- Qual a posição que você vai defender? (L.D./L.P. p. 368)

Em seguida, foi feito o resgate das expressões que podem ser utilizadas em artigos de opinião para convencer o leitor das suas ideias, estudadas na aula 117, sendo elas: penso que, do nosso ponto de vista, porque, pois, sem dúvida, com certeza, então. À medida que os estudantes relembavam as expressões, o professor as escrevia no quadro, de modo que pudessem servir de fonte de consulta no momento da produção.

Antes de os estudantes iniciarem a produção individual, o professor fez um levantamento das possíveis abordagens para o tema água. Os estudantes sugeriam e o professor reforçava e ampliava a possibilidade. A partir das colocações dos estudantes, produziu um “artigo de opinião”, coletivamente e oralmente, justificando essa ação dizendo: “agora a gente vai fazer um junto, eu quero a participação de todos, pra vocês terem uma ideia e depois a gente vai escrever cada um o seu”. Nesse momento, os estudantes apresentaram as possibilidades de títulos para o texto: “A água no planeta”, “A água na terra”, “A água da gente”, “A água na floresta”, “A água na natureza”, “A água salgada”, “A poluição da água”, entre outros, e o professor esclareceu que a escolha do título determinaria o foco dado ao texto.

Logo em seguida, o professor, juntamente com os estudantes, decidiu que o texto iniciaria com a expressão: “Na minha opinião”. Para essa escolha, o professor utilizou as expressões que estavam escritas no quadro. Nessa produção coletiva, o professor apresentava o início dos parágrafos e os estudantes sugeriam as informações que poderiam complementar as frases. A produção oral e coletiva foi transcrita a partir das gravações e pode ser observada no quadro a seguir:

A ÁGUA NA NATUREZA

NA MINHA OPINIÃO, A ÁGUA É... BOA PRA BEBER, PRA TOMAR BANHO, BOA PRA TUDO, DEVERIA SER LIMPA....

MAS... AS PESSOAS ESTRAGAM A ÁGUA, POLUINDO, JOGANDO LIXO NA RUA, DANDO BANHO EM CAVALO...

PENSO QUE, SE AS PESSOAS CONTINUAREM... ESTRAGANDO ÁGUA, A ÁGUA VAI SUMIR E O PLANETA VAI SECAR...

COM CERTEZA, NÓS TEMOS QUE... AJUDAR A NATUREZA PRESERVANDO OU CUIDANDO SENÃO A ÁGUA VAI SUMIR...

Figura 12 - Produção coletiva e oral de um artigo de opinião sobre a água, realizada na aula 118.

Após essa produção oral, os estudantes iniciaram a produção escrita e, na medida em que tinham dúvidas recorriam ao professor. Inicialmente, todos queriam ajuda ao mesmo tempo, mas depois conseguiram se concentrar na produção e professor passou a atender a cada um, individualmente. No processo de esclarecimentos das dúvidas dos estudantes, o professor

sempre fazia com que o estudante respondesse aos seus próprios questionamentos, evitando dar as respostas prontas (quadro 4, etapa II, item 3).

Finalizando a atividade de produção individual, o professor solicitou que cada estudante fizesse a leitura do texto produzido, em voz alta, para os demais colegas, de modo a compartilhar as produções. Nessa aula, não foi realizada a atividade de revisão e a reescrita dos textos produzidos pelos estudantes (quadro 4, etapa III, item 2). Alguns textos produzidos e lidos pelos estudantes foram transcritos e podem ser conferidos a seguir:

A ÁGUA DA TERRA

NA MINHA OPINIÃO, A ÁGUA É BOA PARA TOMAR BANHO E BEBER ÁGUA E MOLHAR AS PLANTAS.

MAS, AS PESSOA FICA ESTRAGANDO AS ÁGUA DEIXANDO AS ÁGUA ESCORRER NO CHÃO.

VAMOS ECONOMIZAR A ÁGUA!

Figura 13- Produção individual de um artigo de opinião sobre a água, realizada na aula 118.

A ÁGUA NA NATUREZA

A NATUREZA TEM QUE SER BEM CUIDADA.

ÁGUA É IMPORTANTE PARA (...) SEM ELA A GENTE MORRE

Figura 14- Produção individual de um artigo de opinião sobre a água, realizada na aula 118.

NA MINHA OPINIÃO, A ÁGUA ESTÁ FICANDO SUJA PORQUE AS PESSOAS JOGAM LIXO DENTRO DO RIO E POLUINDO A ÁGUA. QUANDO AS PESSOAS BEBEM A ÁGUA PODE MORRER. TEM QUE TRATAR A ÁGUA PARA EVITAR DOENÇA.

Figura 15 - Produção individual de um artigo de opinião sobre a água, realizada na aula 118.

A observação dessa aula se tornou de suma importância, pois foi o momento em que as crianças puderam, finalmente, realizar a produção individual de um artigo de opinião. Nesse

momento, todos os saberes construídos nas diferentes etapas da sequência didática deveriam ser mobilizados para a construção do texto.

Tendo consciência de que os estudantes poderiam ter dificuldades na produção individual, o professor realizou junto com os estudantes um resgate dos aspectos referentes ao gênero que considerava importantes para a produção, entretanto o que pode ser percebido foi muita dificuldade na realização da atividade. Isso pode ter acontecido devido ao pouco aprofundamento dado ao gênero em estudo, por parte do livro e, conseqüentemente, por parte do professor, tendo em vista que o livro foi o principal instrumento didático utilizado nas aulas.

Outro fato que pode ter causado essa dificuldade pode ter sido a proposta da temática “A água” para ser abordada no texto, tendo em vista que não foi feita nenhuma leitura, no decorrer da sequência didática, que abordasse esse assunto, isto é, os estudantes não possuíam conhecimentos enciclopédicos sobre a água suficientes para produzirem um texto do gênero artigo de opinião, uma vez que esse gênero necessita de um conhecimento aprofundado sobre o tema abordado para que se possa assumir uma posição em relação ao tema. Este fato pode ser percebido nos exemplos das produções finais apresentadas que abordaram a temática em nível dos conhecimentos do senso comum que foram levantados pelo professor antes da formação.

Em relação à concepção de escrita, é possível afirmar que a expressão do pensamento e das ideias esteve presente nessa proposta de produção, uma vez que o texto produzido foi “publicado no mural da sala” no qual só teriam acesso os estudantes da própria sala, isto é, o texto foi produzido mais uma vez “na escola e para escola”. Vale salientar, que essa proposta de “publicação” foi apresentada pela obra e executada pelo professor, o que pode ser atribuído à falta de alternativas do material utilizado pelo professor.

Nesse momento, também pode ser percebido que, apesar de o professor utilizar estratégias que levavam os estudantes a refletirem sobre o que se pretendia escrever, os estudantes ainda são muito dependentes do apoio do professor, isto é, foi percebida uma insegurança por parte dos estudantes em produzir o texto solicitado, reforçando a hipótese de que as atividades

realizadas não foram suficientes para instrumentalizar os estudantes para realizarem a produção.

Em suma, com a análise dessa aula, é possível afirmar que o professor, utilizando as estratégias que fazem parte de seu fazer docente e os saberes construídos ao longo de sua formação envidou esforços para conseguir com que estudantes, em processo de alfabetização, produzissem um texto que possui um alto grau de complexidade, como é o caso do artigo de opinião. Entretanto, esses conhecimentos não foram suficientes para que esse processo de produção tivesse êxito, indicando que a escolha do gênero textual artigo de opinião para ser trabalhado com estudantes em processo de alfabetização torna-se inadequada quando não se tem subsídios e conhecimentos suficientes para a realização desse trabalho. Essa afirmação encontra respaldo em Dolz e Schneuwly (2004, p. 65-66) quando apresentam um quadro com os “gêneros suscetíveis de serem trabalhados e função dos ciclos”, apontando o gênero artigo de opinião pertinente para o ciclo 7-8 do sistema educacional da França.

Concluindo a análise das aulas que foram ministradas após a vivência de um programa de formação continuada e que visaram ao conhecimento do gênero artigo de opinião, de modo a instrumentalizar os estudantes a produzirem este gênero de maneira autônoma, é possível concluir que o uso do livro didático do Projeto continuou sendo o principal norte das aulas. Isso pode ser atribuído à falta de autonomia dada ao professor para adaptar a proposta de atividades apresentadas pelo Projeto. Nesse contexto de falta de autonomia, o professor tenta utilizar estratégias para dinamizar as aulas, relacionando os aspectos abordados nos textos com o cotidiano dos estudantes, entretanto isso é insuficiente para se concretizar uma proposta de ensino pautada no estudo dos gêneros, por meio do procedimento de sequência didática.

Além da falta de autonomia do professor em relação ao material utilizado, também pode ser apontado como ponto negativo para a materialização do trabalho com os gêneros textuais o fato de o artigo de opinião ser um gênero textual secundário, nas palavras de Bakhtin, que requer para a sua produção conhecimentos mais aprofundado acerca de seus aspectos sociointeracionais. Nesse sentido, o livro não apresentou uma discussão aprofundada em torno desse gênero, o professor também não buscou ampliar os conhecimentos em relação ao

gênero, gerando, dessa forma, uma exploração inadequada e deixando os estudantes inseguros para a produção individual.

Outro ponto é que a concepção de escrita que permeou as aulas observadas foi a de expressão do pensamento e ideias, tendo em vista que as atividades desenvolvidas com os textos ficaram, em sua maioria, reduzidas à leitura e interpretação dos textos apresentados pelo livro, assim como à produção de textos sem fins sociointeracionais. Prática que também condiz com a perspectiva de letramento autônomo, visto que a escrita é utilizada com um fim em si mesma.

Em relação às ações necessárias para produção, elencadas na etapa I, *preparação para a escrita*, do quadro 4 foi possível identificar que o professor contempla pouco aspectos, sendo eles: Envolve os estudantes nas atividades de produção textual; Amplia o repertório dos estudantes em relação ao gênero proposto para produção; Democratiza a fala do estudante e a sua escuta; Ativa os conhecimentos: linguístico, texto, interacionais e enciclopédicos. Entretanto, é importante ressaltar que muitos dos aspectos são vivenciados de maneira superficial, isto é, não há um aprofundamento que permita a acomodação do conhecimento explorado.

Na etapa II, *produção escrita* foi possível perceber a ação do professor contempla quase todos os aspectos elencados para observação, sendo eles: Dialoga, motiva e dá as instruções; Integra os saberes dos estudantes acerca do gênero proposto com os saberes que elegeu como importantes para aquela atividade; Esclarece as dúvidas; Articula a atividade de produção escrita com o processo de aquisição da escrita, ou seja, articula o processo de ampliação do letramento com o de alfabetização. Entretanto, como percebido na etapa anterior algumas ações também foram vivenciadas de forma superficial.

E, na etapa III, o que pode se percebido é que foi vivenciada, na produção individual, a partir da convocação por parte dos estudantes, a ação de intervir para corrigir a produção, e, na produção coletiva, a ação de direcionar a revisão e a reescrita dos textos produzidos coletivamente ou individualmente.

Analisada a ação docente antes e depois do processo de formação continuada, é possível identificar que algumas posturas estiveram presentes desde o início da pesquisa, assim como outras foram influenciadas pelas concepções teóricas assumidas pelos textos que serviram de base para os momentos de formação. Nessa perspectiva, serão apresentadas, por meio de um quadro síntese, as ações que permearam a prática docente em cada etapa da mediação das atividades de produção textual, antes e após a formação.

Quadro 5
Identificação das etapas da produção escrita na ação docente

| Etapas da produção escrita | Aspectos observados na ação docente | Antes da formação | | | Após a formação | | |
|--|---|-------------------|---|---|-----------------|---|---|
| | | S | N | A | S | N | A |
| I. Preparação para a produção escrita | 1. Apresenta/Relembra aos estudantes a proposta da sequência didática e/ou produção textual. | | | | | | |
| | 2. Envolve os estudantes nas atividades de produção textual. | | | | | | |
| | 3. Retoma no decorrer das aulas os objetivos da sequência didática e/ou da produção textual. | | | | | | |
| | 4. Amplia o repertório dos estudantes em relação ao gênero proposto para produção. | | | | | | |
| | 5. Ativa os conhecimentos necessários para a produção escrita: linguístico, texto, interacionais e enciclopédicos. | | | | | | |
| | 6. Ressalta os aspectos sociointercionais do gênero textual trabalhado. | | | | | | |
| | 7. Explora os suportes dos textos estudados. | | | | | | |
| | 8. Explora as regularidades dos gêneros estudados. | | | | | | |
| | 9. Democratiza a fala do estudante e a sua escuta. | | | | | | |
| | 10. Contempla os diferentes níveis de escrita dos estudantes. | | | | | | |
| II. Produção escrita | 1. Dialoga, motiva e dá as instruções. | | | | | | |
| | 2. Integra os saberes dos estudantes acerca do gênero proposto com os saberes que elegeu como importantes para aquela atividade. | | | | | | |
| | 3. Esclarece as dúvidas. | | | | | | |
| | 4. Articula a atividade de produção escrita com o processo de aquisição da escrita, ou seja, articula o processo de ampliação do letramento com o de alfabetização. | | | | | | |
| | 5. Contempla os diferentes níveis de escrita dos estudantes. | | | | | | |
| III. Após a produção escrita | 1. Intervém para corrigir a produção. | | | | | | |
| | 2. Direciona a revisão e a reescrita dos textos produzidos coletivamente ou individualmente. | | | | | | |
| | 3. Propõe um destinatário real para receber e ler o texto produzido. | | | | | | |
| | 4. Contempla os diferentes níveis de escrita dos estudantes. | | | | | | |

S= Sempre/ N= Nunca/ A= Às vezes.

Analisando o quadro 5 que identifica as ações vivenciadas pelo professor nas etapas da produção escrita, antes e após a formação continuada, foi possível perceber que, após a formação, em relação aos tópicos 6 “ressalta os aspectos sociointercionais do gênero textual

trabalhado”, 7 “Explora os suportes dos textos estudados” e 8 “Explora as regularidades dos gêneros estudados”, há uma mudança no fazer do professor, entretanto essa alteração segue um caminho inverso, pois, antes da formação, o professor às vezes contempla esses aspectos ao trabalhar a produção textual e, após a formação, o professor não contempla esses aspectos, quando se esperaria que após a formação as atividades do professor alfabetizador envolvesse o trabalho mais próximo com os gêneros textuais e com a proposta do alfabetizar letrando, contemplando todas as ações necessárias numa produção textual.

Esse fato corrobora, devido à complexidade dos saberes que necessitam ser mobilizados durante a sua produção, a inadequação do gênero textual artigo de opinião para ser objeto de estudo em uma turma em processo de alfabetização. Outro aspecto que é reforçado é a necessidade de um sólido conhecimento, por parte do professor, sobre os aspectos sociointeracionais inerentes ao gênero trabalhado para que se possa ultrapassar ou até mesmo alterar as propostas de atividades oferecidas pelos materiais didáticos adotados, uma vez que a limitação do material na exploração do gênero repercutiu na ação do professor.

Em relação às concepções que fundamentaram a ação docente na mediação das atividades de produção textual, antes e depois da formação foi possível identificar que há uma oscilação entre a concepção de escrita como expressão de pensamento e ideias e a de escrita como interação, entretanto as ações que tomam como aporte teórico a concepção de escrita como expressão de pensamentos e ideias está mais presente, conforme pode ser verificado no quadro nº 6:

Quadro 6

Identificação das concepções presentes na prática docente do professor alfabetizador, antes e após a formação continuada.

| Concepções presentes nas atividades de produção textual mediadas pelo professor | PRÁTICA DOCENTE | | | |
|---|--|------------------------|--|------------------------|
| | ANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA | | APÓS A FORMAÇÃO CONTINUADA | |
| | Escrita como expressão de pensamentos e ideias | Escrita como interação | Escrita como expressão de pensamentos e ideias | Escrita como interação |
| 1. Concepção de escrita. | | | | |
| 2. Concepção de texto. | | | | |
| 3. Enfoque dado aos textos escritos e orais nas propostas de ensino. | | | | |
| 4. Atividade de produção textual. | | | | |
| 5. Objetivos das atividades de produção textual. | | | | |
| 6. Conhecimentos ativados nas atividades de produção textual. | | | | |
| 7. Desenvolvimento das atividades de produção textual. | | | | |
| 8. Função sociocomunicativa dos textos produzidos. | | | | |

Vale salientar que, após a vivência do professor alfabetizador na formação continuada, foi possível constatar, a partir da observação da prática docente, mudanças na concepção de escrita adotada pelo professor pesquisado, apesar de ainda ter sido identificado, em alguns momentos, a presença da concepção de escrita enquanto expressão de pensamentos e ideias nas atividades de produção textual proposta pelo professor alfabetizador. Isso acontece porque a formação de um profissional acontece ao longo de sua trajetória, ou seja, é continuada. Isso implica dizer que esperar que um profissional redirecione, totalmente, a sua prática participando de apenas seis encontros formativos seria desvalorizar a história construída por esse profissional.

Entretanto, isso não significa dizer que a formação continuada não trazem contribuições para a qualificação da prática docente. As formações são muito importantes, mas tanto a qualidade das formações oferecidas aos professores quanto às concepções teóricas assumidas pelos materiais didáticos utilizados pelos professores também devem ser alvo de análises, de modo

a identificar caminhos para que as formações continuadas se configurem como um instrumento para a melhoria da prática docente, de forma que esta contemple o trabalho com gêneros textuais e letramento, respaldado na perspectiva sociointeracionista de escrita.

3.3. IDENTIFICAÇÃO DAS IMPRESSÕES DO PROFESSOR SOBRE AS FORMAÇÕES: INTERPRETANDO O QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

A análise das repostas dadas pelo professor pesquisado em um questionário¹⁶ avaliativo que foi aplicado após a formação continuada visou a identificar como o professor avaliava as formações e, de acordo com o seu entendimento, quais as contribuições que as formações trouxeram para a melhoria de sua prática docente. Nesse questionário, foi solicitado, primeiramente, que o professor indicasse as formações das quais ele tinha participado de modo a verificar o nível do seu envolvimento nesse processo.

No que diz respeito à participação do professor na formação continuada foi solicitado na questão 1 que o professor indicasse as formações de que participou. A partir dessa indicação, foi possível observar que, dos seis momentos de formações oferecidos, o professor não participou apenas de um, o momento que tratou de “Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita? Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária”. Isso demonstra que o professor procura aproveitar as oportunidades de formação continuada oferecidas pela rede de ensino, tendo em vista que essas formações aconteciam aos sábados fora de sua carga horária regular de trabalho.

Em seguida, foram feitos questionamentos que podem ser agrupadas, de acordo com foco dado, em três blocos. No **primeiro bloco** os questionamentos buscaram identificar como o professor administrava a sua formação continuada. Esse bloco é composto pela questão 2:

2. Como você se atualiza profissionalmente para atender as novas demandas educacionais?

¹⁶ O questionário avaliativo encontra-se nos anexos desta pesquisa.

O **segundo bloco** diz respeito aos questionamentos que visaram a identificar como professor avaliava os momentos de formação oferecidos pelo sistema de ensino do qual faz parte, mais especificamente as formações propostas pelo Programa de Correção de Fluxo Escolar. Compõem esse bloco as questões 3, 6 e 7:

3. Você considera importantes os momentos de formação continuada em serviço? Por quê?
6. Que sugestões você daria para melhorar os momentos de formação?
7. Que temas relacionados ao ensino da língua materna, você sugere para as próximas formações?

E, o **terceiro bloco** é composto pelas questões que buscaram identificar quais as contribuições que as referidas formações forneceram para a prática docente no que concerne à produção textual, assim como quais as lacunas deixadas e as sugestões para a melhoria das formações posteriores. Esse bloco é composto das questões: 4, 5 e 8.

4. Os temas tratados contribuíram para o fortalecimento de sua ação docente em relação à produção textual? Comente.
5. O que faltou nas formações para que elas contribuíssem mais para a melhoria de sua prática docente?
8. Quais as suas dificuldades em relação ao trabalho com produção textual?

Analisando as respostas dadas no pelo primeiro bloco de perguntas que visou a identificar **como o professor administrava a sua formação continuada**. (“2. Como você se atualiza profissionalmente para atender as novas demandas educacionais?”), é possível perceber que as formações oferecidas pela rede de ensino se configuram como um importante instrumento para a qualificação profissional desse professor, conforme pode ser identificado em sua resposta:

Através das formações oferecidas pela prefeitura.

(Resposta à questão 2)

A partir dessa resposta, é possível afirmar que a vivência de um programa de formação continuada em consonância com as teorias educacionais atualizadas, assume um caráter de extrema importância, tendo em vista que, na maioria dos casos, esse programa se configura como o único instrumento de atualização profissional dos educadores. Isso significa dizer que a boa qualidade dessas formações deve ser uma preocupação das equipes que são encarregadas de estruturar esses programas.

Dando continuidade à interpretação das respostas dadas, pelo professor pesquisado ao questionário avaliativo, foram analisadas as respostas que compõem o segundo bloco. Esse bloco, conforme já foi exposto, é composto pelas questões 3, 6 e 7 e teve o seu foco voltado para **a avaliação dos momentos de formação** oferecidos pelo sistema de ensino do qual o professor faz parte.

Na questão 3, o professor foi levado a refletir sobre a *importância das formações* para o seu desenvolvimento profissional. Nesse momento, o professor, mais uma vez, expressou que considera as formações importantes, tendo em vista que elas promovem a atualização profissional, conforme pode ser visto na resposta dada à questão 3 (“Você considera importantes os momentos de formação continuada em serviço? Por quê?”):

Sim, pois além da troca de experiências com professores da mesma série, o professor fica em constante atualização, revendo suas práticas e aprimorando-as.

(Resposta à questão 3)

A partir dessa afirmação, é possível afirmar que esses momentos de formação, quando são planejados considerando os conhecimentos prévios dos professores de modo a promover um confronto entre a prática docente e as teorias educacionais, bem como a troca de experiências podem se tornar um excelente momento de “atualização, revisão e de aprimoramento” das práticas docentes. Entretanto, como já foi exposto anteriormente, as formações que estão sendo avaliadas pelo professor, não partiram das necessidades dos professores e sim uma equipe técnica que é encarregada de selecionar o que deve ser trabalhado, fato que pode ser considerado como negativo no processo de formação continuada.

Na questão 6, foi solicitado que o professor desse sugestões para a *melhoria das formações*. Nesse momento, o professor, mais uma vez, reforça a importância de se considerar o trabalho que os professores fazem em sala de aula, como pode ser confirmado na resposta à questão 6 (“Que sugestões você daria para melhorar os momentos de formação?”).

Seria interessante estimular os professores a registrarem suas sequências didáticas e que houvesse um momento de socialização.

(Resposta à questão 6)

Nesse posicionamento, é possível identificar a necessidade de se valorizar a prática docente por meio de estímulos aos registros e socialização. Isso quer dizer que os professores necessitam de uma formação que parta dos saberes que compõem as suas práticas de modo a qualificá-las.

Na questão 7, foi solicitado que o professor indicasse os temas referentes ao ensino de Língua materna que poderiam ser objeto de estudo, ou seja, o professor deveria, a partir de suas dificuldades, indicar o que poderia ser abordado nas formações. Nesse momento, o que pode ser observado é que a produção textual, apesar de ter sido tema das formações ainda se configura como uma lacuna na atuação do professor, principalmente no que diz respeito a ações de revisar e reescrever os textos, como pode ser observado na resposta dada à questão 7 (“Que temas relacionados ao ensino da língua materna, você sugere para as próximas formações?”).

Continuar com produção textual, principalmente a parte de reescrita e correção.

(Resposta à questão 7)

Em relação a essa afirmação, é possível concluir que, mesmo tendo sido alvo de estudos nas formações, o processo de produção textual, de acordo com a perspectiva sociointeracionista da escrita, por ser uma atividade cognitiva complexa que envolve conhecimentos “enciclopédicos, de texto, linguísticos e interacionais”, demanda, por parte do professor, conhecimentos que extrapolam a identificação da estrutura e características dos textos. Nessa perspectiva de escrita, a atividade docente assume um caráter mediador na qual os conhecimentos necessários para a produção são construídos juntamente com os estudantes.

No terceiro bloco de análises, foram interpretadas as respostas dadas as questões que objetivaram identificar quais as **contribuições que as referidas formações forneceram para a prática docente** no que concerne à produção textual, assim como quais as lacunas deixadas. Tais aspectos puderam ser identificados nas questões: 4, 5 e 8.

Na resposta dada à questão 4, foi possível identificar as *contribuições que as formações trouxeram para a prática docente*. Nesse momento, o professor afirmou que sempre teve dúvidas em relação ao trabalho com a produção textual e que a partir dos aspectos abordados nas formações a sua prática foi revista e que agora se sentia mais seguro para realizar esse trabalho, como pode ser observado na resposta dada à questão 4 (“Os temas tratados contribuíram para o fortalecimento de sua ação docente em relação à produção textual? Comente”.):

Produção textual é um tema que sempre tive dúvidas. Nas formações sobre esse tema revi minha prática e hoje consigo trabalhar com segurança e desenvolver as habilidades dos alunos em relação à produção de texto.

(Resposta à questão 4)

Nesse sentido, é possível afirmar que o professor atribui às formações o aprimoramento profissional no que concerne ao trabalho com a produção textual, tendo em vista que a partir das concepções teóricas abordadas nas formações ele pode rever a sua prática e se sentir mais seguro para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

Na questão 5, foi solicitado que o professor indicasse as *lacunas deixadas pelas formações*. Nesse momento, o professor, ao invés de apontar as falhas, afirmou que as formações tinham sido boas e que deveriam acontecer com mais frequência para que ele continuasse se atualizando, reforçando, mais uma vez, a importância dessas formações, conforme pode ser observado na resposta dada à questão 5 (“O que faltou nas formações para que elas contribuíssem mais para a melhoria de sua prática docente?”)

As formações foram muito boas. Elas precisam ser mais constantes para que os professores estejam sempre se atualizando.

(Resposta à questão 5)

O que pode ser percebido é o desejo do professor em se manter atualizado por meio de formações. Entretanto, para que essas formações cumpram com o objetivo de manter os professores atualizados precisam, de acordo com o professor, ser constantes. Nesse contexto, pode-se afirmar que além da regularidade das formações é necessário que abordem de maneira prática as pesquisas recentes sobre o ensino de língua materna, tendo em vista que ainda está muito presente nas escolas a concepção de escrita como expressão do pensamento.

Finalizando esse bloco de análise, assim como a análise do questionário avaliativo, na questão 8 foi solicitado ao professor que indicasse as *dificuldades que ainda permeava a sua prática, no que diz respeito ao trabalho com a produção textual*. Nesse momento, o professor declarou que ainda sentia dificuldades em realizar a “reescrita e a correção”, fato que pode ser conferido na resposta dada à questão 8 (“Quais as suas dificuldades em relação ao trabalho com produção textual?”):

A parte da reescrita e da correção.

(Resposta à questão 8)

Com essa afirmação, o que pode ser inferido é que, apesar de terem sido vivenciados dois momentos de formação cujas temáticas foram votadas para o processo de revisão e reescrita de textos, as reflexões sobre essa temática não foram suficientes para subsidiar a prática docente, de modo a vivenciar essa etapa da produção de maneira segura. Isso pode ter acontecido em virtude da falta de aprofundamento da temática nos materiais utilizados para fomentar as discussões nas formações que abordaram a revisão e a reescrita ou até mesmo pelo tempo insuficiente para a realização desse aprofundamento, uma vez que foram dois encontros de quatro hora cada.

No primeiro material “A revisão de texto nos livros didáticos: em busca de sentido”, foi feita uma análise comparativa entre uma atividade de revisão e reescrita proposta por um livro didático e a proposta de ensino de língua materna assumida por esse livro e no segundo material “Revisão textual e o processo de negociação de sentidos no ensino e aprendizagem da linguagem escrita”, foram expostos os resultados de uma investigação realizada pela autora para a sua tese de doutoramento que buscou identificar as “diferentes lógicas utilizadas pelas

crianças, procurando compreender como compreendem o aprender a ler e a escrever”. Como pode ser observado, os textos não foram suficientes para um aprofundamento na temática e, conseqüentemente, subsidiar o trabalho do professor no que se refere ao momento da revisão e reescrita.

Com a análise das respostas dadas ao questionário avaliativo, pelo professor pesquisado pode-se concluir que a necessidade de se manter atualizado para realizar um trabalho em consonância com as atuais exigências sociais em relação à escrita está presente no discurso do professor, sendo essa atualização mediada pelas formações continuadas oferecidas pela rede de ensino.

Outro ponto percebido foi a importância das formações continuadas oferecidas pela rede de ensino, uma vez que de acordo com o professor se configuram como um importante instrumento para a qualificação profissional, uma vez que é um momento de revisão e redirecionamento das práticas, entretanto para que possam, de fato, qualificar a prática docente devem ser planejadas considerando os conhecimentos prévios dos professores, promovendo a troca de experiências e valorizando as práticas docentes, corroborando as concepções de Tardif (2011) quando defende que os saberes experiências devem ser o ponto de partida para a construção de novos saberes. Isso significa dizer que os temas abordados nas formações devem partir das reais necessidades dos professores, assim como aproximar das atividades práticas dos professores;

Reforçando a importância das formações e apontando as lacunas do processo vivenciado, o professor indica a necessidade da manutenção de uma periodicidade nas formações, isto é, a importância da elaboração de um programa de formação que aborde o ensino da língua dentro de uma progressão temática com uma carga horária de estudos que seja suficiente para aprofundar as reflexões e, conseqüentemente, ocasionar uma mudança na prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a concepção de escrita que fundamenta a prática de ensino do professor alfabetizador em relação à produção de textos escritos antes e após a formação continuada que teve o foco voltado para “concepções e práticas em leitura e escrita” se configurou como o objetivo a ser alcançado nesta pesquisa.

No contexto educacional brasileiro, ainda é possível identificar entre os professores de língua materna diferentes concepções de escrita fundamentando suas práticas. Essas concepções adotadas pelos professores influenciam diretamente as propostas de produção escrita realizadas em sala de aula. Em alguns casos, devido à influência dos estudos recentes acerca do letramento e dos gêneros textuais, é possível identificar uma oscilação de concepções de escrita na prática dos professores que ora assume um caráter interacional, ora um caráter de expressão de pensamentos, ou seja, as práticas escolares estão vivenciando um momento de transição no que concerne ao ensino da língua materna na modalidade escrita.

Nessa perspectiva, a formação continuada do professor alfabetizador para atender as atuais exigências do ensino de língua materna assume, sem dúvida, um importante papel para instrumentalizar e qualificar os professores para atuar numa perspectiva do alfabetizar-letrando, considerando a função social da escrita e assumindo a concepção de escrita enquanto interação. Entretanto é preciso refletir sobre quais são as reais contribuições dessas formações, tendo em vista que o fato de oferecer um programa de formação continuada não garante que a prática docente seja redirecionada. Isso não quer dizer que as formações não são importantes, contudo é preciso que essas formações partam das reais necessidades dos professores de modo a proporcionar uma construção sólida dos conhecimentos.

Nesse sentido, tomando por base o caso estudado, o que pode ser percebido em relação à concepção de escrita que fundamentou a prática docente do professor pesquisado antes e depois do processo de formação foi a oscilação entre a concepção de escrita como expressão de pensamentos de ideias a escrita como interação. Isto é, apesar de terem sido percebidas mudanças no desenvolvimento do trabalho com a produção de textos escritos, ainda pode ser percebido que as práticas que tomam por base a concepção de escrita como expressão de pensamentos e ideias, vivenciadas antes da formação, não foram totalmente substituídas pela

concepção de escrita como interação. Nessa perspectiva, é possível identificar alguns fatores que, conjuntamente, podem ter dificultado um maior aproveitamento da formação continuada e, conseqüentemente, para o redirecionamento da ação docente do professor pesquisado.

O primeiro, e talvez o mais forte, é a dificuldade que os profissionais têm de abandonar práticas já consolidadas, tendo em vista que é preciso sair de uma posição segura, em relação ao seu fazer, para assumir uma posição de descobertas. Nessa perspectiva, é preciso, antes de tudo, que o profissional se conceba como um sujeito em pleno processo de construção e que essa construção é lenta e contínua.

Também pode ser considerado um fator dificultador dessa mudança esperada, a falta de autonomia do professor em planejar as suas aulas a partir das reais necessidades dos estudantes, uma vez que era obrigado a cumprir, na íntegra, as propostas de atividades apresentadas pelo livro didático do Programa.

Outro aspecto que pode ser levado em consideração, nesse pouco efeito das formações no redirecionamento da prática do professor, é a indefinição da concepção teórica de escrita do material utilizado pelo Programa que, embora assuma a concepção de escrita como interação, propõe atividades de escrita que são condizentes com a concepção de escrita como expressão de pensamentos e ideias. Nessa perspectiva, é possível identificar que ao propor o ensino de língua materna a partir dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente o autor do material didático utilizado no Projeto acredita que está assumindo a concepção de escrita como interação, entretanto quando os textos passam a ser objeto de estudo é possível perceber que as propostas de atividades a partir desses textos ficam, em sua maioria, restritas a identificação das informações contidas nos textos. Isso significa dizer, que os gêneros textuais são utilizados como pretexto para aquisição e consolidação do Sistema de Escrita Alfabética, assumindo, dessa forma a concepção de escrita como expressão de pensamentos e ideias. Essa concepção também pode ser identificada nas propostas de produção que, apesar de ter um gênero definido, não têm a sua função social levada em consideração.

O outro fator, não menos importante, que pode influenciado essa situação foi a carga horária das formações (total de 24 horas) que pode ser considerada insuficiente para aprofundar as reflexões sobre os temas abordados e, dessa forma, ocasionar mudanças em uma prática que

vem sendo construída ao longo dos anos. É importante destacar que, apesar de as temáticas que os textos de referência para as formações estarem em consonância com os estudos atuais de ensino de língua materna, o fato de as temáticas que fundamentaram as formações não terem partido das reais necessidades do professor diminui os efeitos que a formação continuada pode ocasionar na prática docente.

Entretanto, um fato que também é válido para explicar essa pouca repercussão das formações na prática do professor pesquisado pode ter sido um choque entre as concepções dos textos que serviram de base para as formações e as concepções que se materializavam no livro didático. Isso implica dizer, que o professor pode não ter encontrado espaço em suas aulas ou até mesmo não ter se sentido seguro para desconsiderar as atividades do livro de modo a redirecioná-las para uma concepção de escrita como interação.

Apesar de todas as limitações geradas pela falta de autonomia do professor é possível identificar no questionário avaliativo que as formações foram úteis para dar mais segurança nos momentos de execução da proposta de produção textual apresentada pelo material. Entretanto, devido ao fato de o professor ter sido, na maioria dos momentos, um executor da proposta elaborada pelo Programa, não é possível assegurar que quando o professor não estiver mais atuando no Projeto poderá elaborar e praticar, com segurança, uma sequência didática, a partir das reais necessidades dos estudantes, que vise ao estudo e a produção de um gênero textual socialmente instituído.

Em suma, é possível concluir que para que as formações continuadas alcancem os objetivos almejados, é necessário, em primeiro lugar, identificar quais as concepções estão fundamentando a prática docente, de modo a verificar se as concepções adotadas estão possibilitando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Em segundo lugar, partindo dos saberes docentes, é possível pensar em temáticas que contribuam para o redirecionamento das práticas de modo a fomentar a realização de um trabalho em sala de aula que vise ao desenvolvimento das competências sociointeracionais da produção textual. E, por último, é preciso valorizar e socializar as experiências práticas dos professores de modo a fazer com que eles assumam o papel de atuar na perspectiva do alfabetizar-letRANDo, respaldando-se numa perspectiva interacionista, de forma a promover atividades de produção

textual que contemplem o trabalho com gêneros textuais e a concepção de escrita como interação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília MEC, 1997-a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN — Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º Ciclos**, Brasília, 1997-b.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In **Estética da criação verbal**. Trad. BEZERRA, P. – 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BORTONI-RICARDO, E. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

COELHO, L. M. Sobre o trabalho com a língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In. COELHO, M. C. **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas**. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In. ARANTES, V. A. (org.). **Alfabetização e letramento: contos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler: como as crianças aprendem a e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler – vol. 1**; Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUTRA, E. F. A revisão de texto nos livros didáticos: em busca de sentido. In. COLELLO, S. M. G. (org.). **Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita**. São Paulo: Summus, 2011.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL NETO, A. Programa Se Liga: Língua Portuguesa. Unidade 3 e 4. São Paulo: Global, 2011.

GIL NETO, A. Programa Se Liga: Língua Portuguesa. Unidade 7 e 8. . São Paulo: Global, 2011.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. [tradução da 10ª ed. Corrigida] Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.

KAUFMAN, A. M.; GALLO, A.; WUTHENAU, C. **Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita?** Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária. Periódico: Lectura y Vida, Buenos Ayres, ano 30, 2009, ISSN 0325-8637; acesso on line in: <http://www.scribd.com/doc/55859004/02-Ana-Kaufman>.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In. MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (trad. e org.). ROJO, R; CORDEIRO, G. S. – Campinas, SP: Mercados da Letras, 2004.

SAMPAIO, C. S. Revisão textual e o processo de negociação de sentidos no ensino e aprendizagem da escrita. In. COELHO, M. C. **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: de concepções e de suas práticas. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar letrando. In. SANTOS, C. F; MENDONÇA, M. (orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. B. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In. BASTOS, N. B. (org.). Língua Portuguesa. História, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In. RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. B. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In. BAGNO, M. (org.). Linguística da norma. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

STREET, B. V. O novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In. MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEBEROSKY, A. Para que aprender a escrever? In. TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (orgs.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C.M.Q.Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In. VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! 3. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

ANEXO A

CÓDIGO

QUESTIONÁRIO INICIAL

PROFESSOR

Prezado professor, ao preencher esse questionário considere que:

1. Não há respostas certas ou erradas.
2. Cada item deve ser lido atentamente. Há questões de assinalar resposta negativa ou afirmativa, solicitamos que nestas sejam justificadas suas respostas.
3. Caso você trabalhe em mais de uma escola, deve preencher o questionário considerando a escola na qual você recebeu.

OBRIGADA POR SUA VALIOSA COLABORAÇÃO!

I. IDENTIFICAÇÃO:

1. INICIAIS DO PROFESSOR

II. FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. A sua formação escolar é:

| NIVEL/CURSO | CONCLUÍDO | | REDE | | ANO DE CONCLUSÃO |
|---------------------------|-----------|-----|---------|------------|------------------|
| | SIM | NÃO | PÚBLICA | PARTICULAR | |
| MAGISTÉRIO/NORMAL MÉDIO | | | | | |
| Licenciatura em Pedagogia | | | | | |
| Licenciatura em Letras | | | | | |
| Licenciatura em: _____ | | | | | |
| Pós-graduação em: _____ | | | | | |

III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Na rede municipal, você trabalha há quanto tempo? _____
2. Há quantos anos você trabalha como professor alfabetizador?

3. Caso trabalhe em outras redes de ensino, especifique o tempo.

IV. PERFIL DA PRÁTICA DOCENTE EM RELAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

1. Defina com suas palavras o que você entende por produção de textos orais e produção de textos escritos.

2. Você concorda que deve ser considerada como texto tanto a produção oral do aluno, quanto a sua produção escrita?

Sim ()

Não ()

Por quê?

3. Na proposta de ensino da Língua Portuguesa dentro da Proposta Curricular do Ensino Fundamental, o que é mais priorizado? A produção oral? Ou a produção escrita? E, qual seu posicionamento diante dessa escolha?

4. Qual o espaço para a produção escrita nas suas aulas? Você acredita que é suficiente?

5. Quais os objetivos das atividades de produção de textos escritos em suas aulas?

6. Que conhecimento(s) são necessários no processo de produção textual?

7. Como acontece o trabalho que tem como objetivo a produção de textos escritos?

8. Você acredita que seus alunos conseguem desenvolver, a partir de suas aulas, as habilidades necessárias para interagir socialmente através de textos escritos? Justifique.

QUESTIONÁRIO FINAL

Formação continuada – FOCO- IAS

Avaliação final do professor – Município do Jaboatão dos Guararapes

Avalie considerando os objetivos e desenvolvimento do FOCO - IAS

1. Estudos que você participou:

(...) 1. Sobre o trabalho com a língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental

(...) 2. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania

(...) 3. Alfabetização e letramento: o que será que será? A escrita como objeto de ensino

(...) 4. Revisão de texto nos livros didáticos: em busca de sentido

(...) 5. Revisão textual e o processo de negociação de sentidos no ensino e aprendizagem da língua materna

(...) 6. Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita? Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária

2. Como você se atualiza profissionalmente para atender as novas demandas educacionais?

3. Você considera importantes os momentos de formação continuada em serviço? Por quê?

4. Os temas tratados contribuíram para o fortalecimento da sua ação docente em relação à produção textual? Comente.

5. O que faltou nas formações para que elas contribuíssem mais para a melhoria de sua prática docente?

6. Que sugestões você daria para melhorar os momentos de formação?

7. Que temas, de ensino da língua materna, você sugere para as próximas formações?

8. Quais as suas dificuldades em relação ao trabalho com produção textual?

ANEXO B

Texto 1

1- O texto articula os princípios do trabalho com a língua materna com as tendências educacionais. Em suas idas às salas de aula o que tem observado no trabalho com a língua materna? Cite um exemplo e comente à luz do texto.

2- Considere o seguinte trecho extraído do texto:

“quanto mais perspicazes formos em buscar práticas que reconheçam esses fundamentos, mais facilmente estaremos construindo, com nosso aluno, as bases para seu crescimento linguístico e, conseqüentemente, seu crescimento como cidadão”

- relacione algumas práticas de ensino de língua fundamentadas nos conhecimentos linguísticos.

- Como você pode favorecer a adoção de práticas pedagógicas pelos professores para o ensino da língua materna a partir dos conhecimentos linguísticos?

Lígia Martha Coelho (org.)

Língua Materna nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

De concepções e de suas práticas

 EDITORA
VOZES

8 Sobre o trabalho com a língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental*

*Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho***

Não estamos mais no momento de constatar o óbvio. Em outras palavras, discutir o que as evidências nos mostram, em relação à (não) apreensão da leitura e da escrita por nossas crianças, na escola, visando mapear a situação encontrada, já não se constitui como tarefa indispensável a ser realizada. Agora é hora de discutir, sim, mas para apontar caminhos, de buscar estratégias que tenham reverter o quadro caótico em que encontramos o Ensino Fundamental no Brasil, hoje, mais precisamente, a *qualidade* desse ensino.

É esse problema, levando em conta o trabalho realizado com a língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que move a elaboração deste texto. Dividido em duas seções, na primeira buscamos refletir sobre paradigmas e abordagens que vêm constituindo esse *ensino* ao longo dos anos, no Brasil, para, em seguida,

* Este texto contém algumas reflexões que foram apresentadas durante o XV Cole - Congresso de Leitura, realizado na Unicamp, no ano de 2003.

** Professora da Escola de Educação/Unirio; doutora em Educação (UFRJ). ligimartha@alternex.com.br

delinear **três princípios** que consideramos básicos na apreensão de novas perspectivas para o trabalho político-pedagógico e epistemológico¹ que pode ser desenvolvido com a língua materna. No bojo da discussão, lançaremos nosso olhar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, mais especificamente sobre a parte relacionada ao ensino da Língua Portuguesa, com o objetivo de discutir posturas assumidas no cotidiano escolar que, de certa forma, acabam *enformando/conformando* esse trabalho, ao invés de *transformá-lo* em uma prática dinâmica, viva em seu uso. Em um segundo momento, a discussão iniciada assumirá outro contorno, quando relacionaremos as concepções e posturas identificadas no trabalho com a língua materna nas séries iniciais às denominadas tendências educacionais.

Para alcançar esses objetivos, consideramos nossa formação acadêmica em Letras e Pedagogia, bem como nossa prática em turmas do Curso de Pedagogia da Unirio, mais precisamente com o desenvolvimento de duas disciplinas obrigatórias: *Língua Portuguesa: conteúdo e forma*, no curso presencial e *Língua Portuguesa na Educação I*, no curso à distância².

Há uma angústia latente, por parte dos alunos que frequentam essas disciplinas, no que diz respeito ao pouco conhecimento que têm acerca das possibilidades de trabalho com a língua materna, em uma ótica mais crítica. Essa angústia cresce, na medida em que os cursos avançam e aumenta o compromisso com uma postura político-pedagógica que leve em conta a realidade dos alunos com que irão trabalhar, geralmente oriundos das camadas mais desfa-

1. Utilizaremos, sempre, as expressões *trabalho político-pedagógico, prática político-pedagógica* por acreditarmos que contêm a relação sociedade-educação com que nos identificamos e com a qual identificamos o trabalho cotidiano com o ensino, em qualquer de seus níveis.

2. A Escola de Educação da Unirio trabalha com as modalidades presencial e à distância em seu Curso de Pedagogia.

vorecidas da sociedade, sujeitos, portanto, às exclusões econômica e social.

Esse sentimento amplia-se, também, quando lhes informamos que boa parte dos estudiosos formados em Letras, quando se debruçam sobre a área do ensino, o fazem refletindo mais sobre as séries finais do Ensino Fundamental, ou sobre o Ensino Médio, níveis em que seus licenciados aplicam os conhecimentos linguísticos que investigam.

Deste modo, a reflexão proposta busca o estabelecimento de uma ponte entre as recentes pesquisas sobre língua e seu ensino, com os conteúdos pedagógicos amplamente discutidos nos Cursos de Pedagogia. Iniciando esse debate, perguntamos: *Qual língua é trabalhada na escola, nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Ensina-se uma língua?*

Ensino de língua materna nas séries iniciais: concepções e práticas

Ao refletirmos sobre o *ensino de língua materna*, é preciso levar em conta a presença dominante dos princípios filológicos e gramaticais agindo sobre essa realidade. Somente na década de 70 do século passado, partindo do avanço de estudos relacionados às ciências da linguagem, essa reflexão começa a considerar outros rumos. Como afirma Brito (1997):

Do ponto de vista específico da área de língua portuguesa, verificou-se, a partir dos anos setenta, uma grita generalizada [...]. Entretanto, até esse momento, nem haviam se fixado no Brasil os estudos linguísticos independentes da tradição normativa e filológica, nem se consolidara um corpo coeso de reflexão sobre a finalidade e os conteúdos mesmo do ensino *de* português (p. 110-101).

Como percebemos pela constatação do autor, até o período apontado, no Brasil, os estudos linguísticos ainda eram incipientes,

bern como eram incipientes, também, as reflexões sobre suas possibilidades em relação ao ensino de língua. No entanto, a "grita generalizada" constituiu-se por momentos de tensão, principalmente entre os adeptos ferrenhos da gramática tradicional (GT) e os entusiastas da recém-empossada *ciência da linguagem* - a Linguística.

Sintetizando este cenário, verificamos que, na base do ensino de língua materna, predominavam os fundamentos da Filologia³ e da Gramática Tradicional, baseados em princípios que se traduziam, no campo pedagógico, em práticas calcadas na *utilização mecânica de livros didáticos*, geralmente cobertos de *exercícios repetitivos*, que exploravam as melhores cantilenas didáticas existentes na denominada educação tradicional; em *textos fragmentados*, que eram dados à leitura e interpretação discentes causando, não raras vezes, o (des)gosto por essa mesma leitura e, ainda, na *escrita de redações*, ou seja, *textos escolarizados*, cuja função precipua era a de ser realizada para ser *corrigida pelo professor*. No campo específico, aceitavam-se *conceituações dúbias* que, ao invés de levarem à reflexão sobre a língua, reforçavam o senso comum de que "nossa língua é muito difícil de ser aprendida". No campo político-epistemológico, essas práticas consubstanciavam, assim, uma concepção de língua *externa* aos sujeitos, entendida como um sistema único, estruturado e pronto; portanto, passível de ser *ensinada*.

Essa fórmula - conhecida por muitos de nós - desconhecida e desconhecera concepções e práticas que apresentam os avanços do conhecimento na área das ciências da linguagem e do ensino da língua - que denominamos de *conhecimentos linguísticos*. A título de exemplo, diz Brito (1997) que:

Os processos de coesão e coerência textual não se incorporaram facilmente ao ensino porque estão fora do âmbito da

3. Não nos esqueçamos das aulas de latim, que durante muito tempo fizeram parte do currículo de colégios como o Pedro II, por exemplo.

gramática normativa e, portanto, dentro desta perspectiva de língua não se submetem à norma culta, pelo menos tal como esta é apresentada pelas gramáticas escolares (p. 119).

O autor tece essa reflexão, partindo dos conceitos de coesão e de coerência, característicos dos estudos que envolvem a Linguística Textual, um campo dos conhecimentos linguísticos. No entanto, podemos afirmar que outros conceitos/categorias de análise inerentes a esses conhecimentos, pertencentes a áreas que os constituem e/ou a áreas afins, estando "fora do âmbito da gramática normativa" encontravam-se, igualmente, alijados das salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental⁴. Nesse sentido, não se constitui novidade que, até hoje, na prática político-pedagógica com o Ensino Fundamental, o receituário mais acabado do ensino de língua materna reporte-se ao trabalho com a gramática tradicional (GT). O que não significa dizer que os conhecimentos linguísticos não estejam, de alguma forma, adentrando o espaço desse nível de ensino. E isto pode ser sentido, com precisão, nos conhecimentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries - Língua Portuguesa.

Em que pesem o modo como foram elaborados, bem como a forma final que o constitui, nesse documento oficial dificilmente encontramos alguma alusão aos conceitos de que muitos se ocupam em nosso Ensino Fundamental⁵. Nele não estão estabelecidos objetivos que privilegiem os estudos gramaticais; não há reflexões acerca da necessidade de se realizarem *redações*, nem metas de

4. Referimo-nos, por exemplo, a conceitos como os de *intertextualidade*, *auto-ria*, entre outros.

5. Não podemos esquecer o fato de que os PCNs foram elaborados no bojo de uma discussão que levou em conta assessorias internacionais. Perguntamo-nos, então: que inserção na realidade educacional brasileira possuíam esses assessores? Que conhecimentos eles teriam sobre nossos problemas de formação - inicial, continuada - quando pensaram sobre aqueles parâmetros?

elevação da *prontidão em leitura*. Ao contrário, os Parâmetros sugerem trabalho com a diversidade de textos, com a oralidade, com a prática de reflexão sobre a língua. Os objetivos que propõe para o Ensino Fundamental são amplos, falam da expansão do uso da língua, em vários níveis e situações sociais; da necessidade de se respeitar variedades linguísticas, bem como da valorização da leitura enquanto "fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética" (PCNs, s.d.: 33). Ao se referir aos "famosos" conteúdos de Língua Portuguesa, aponta a língua – oral e escrita – e a análise e reflexão sobre a língua como seus eixos organizadores. Em outras palavras, os Parâmetros situam-se, certamente, em uma outra concepção de trabalho com a língua.

Nesse sentido, se partirmos do pressuposto de que "não se pode confundir o estudo da linguagem com a gramática" (BRITTO, 1997: 31), como o documento o faz, iniciamos o debate por um outro patamar – no caso, o dos conhecimentos linguísticos. E o que isto significa?

Sem a pretensão de esgotar o debate – porque ele ainda se encontra em processo –, acreditamos que trabalhar com a língua materna a partir dos conhecimentos linguísticos pressupõe três princípios que, entrelaçados, configuram a natureza mesma desses conhecimentos, bastante diversa da natureza dos estudos filológicos-co-gramaticais.

Um primeiro princípio, a nosso ver, fundamental, constitutivo inclusive dos demais, pode ser assim enunciado: *ao trabalhar com a língua, é preciso levar em conta, sempre, a sua função social*. Ora, um princípio como este revela *outra olhar* para esse foco de

6. A expressão "trabalhar com a língua", que vimos utilizando ao longo do texto, refere-se a toda e qualquer prática – exercício com a língua materna (oralidade, escrita, leitura) em qualquer situação educativa (formal, informal).

reflexão, que não aquele que apresentamos anteriormente – a língua como estrutura pronta e acabada. Entender a língua como um processo dinâmico, cuja função social constitui sua natureza, implica entendê-la em suas infindáveis possibilidades de *uso interlocutivo*. Implica perceber, nesses usos, que a constituímos e somos, concomitantemente, constituídos por ela; implica acreditar na relação *homem-língua*, para *além* de uma mera representação, ou seja, enquanto simbiose carregada de movimento dialético, de *idas e vindas constituintes do e inerentes ao próprio ser humano e, portanto, social*.

Especificamente, podemos dizer que aquele princípio sustenta a presença de categorias mais amplas dessa constituição, e a discussão que se pode fazer entre elas. *Ideologia, poder, identidade, diversidade, cidadania* são algumas dessas categorias que adereem à natureza mesma da relação *homem-língua*. Como material concreto e sujeito às interfaces criadas pelos sujeitos que a "manipulam", a língua é material ideológico/contraideológico, imerso nas relações de poder, que *expressa e encerra*. Se assim não o fosse, como compreender, por exemplo, situações em que utilizamos nossa "caneta vermelha" para assinalar os *erros* contidos nas *redações* de nossos alunos?

Ao mesmo tempo, a premissa que enunciámos também traz, para si, categorias como *subjetividade(s), sujeito(s) e interação*. Estas categorias possibilitam entender a relação *língua-função social* como um processo altamente dinâmico, em que os sujeitos se constroem ao construí-la, ou melhor, ao *usá-la*. Essa utilização é passível de *transformação*, ou de *reprodução*, obviamente pelos que, no uso, igualmente a constituem – *coletiva e individualmente*.

Este primeiro princípio enunciado fundamenta-se, epistemologicamente, como já adiantamos, em estudos mais amplos, das ciências da linguagem. Ao levarem em conta a relação existente

entre a constituição/construção de uma língua e a sociedade/os agentes sociais que a constitui(em)/utiliza(m), aportam no campo dos estudos sociolinguísticos, e também nas investigações de cunho sociointeracionista e da discursividade⁷, o que lhes confere legitimidade no interior da área de atuação. Em outras palavras, o princípio encontra bases teóricas consistentes. E sua concretização, metodologicamente falando, como pode ser alcançada?

Sem o intuito de apresentar fórmulas prontas, até porque todos nós sabemos que cada escola, série, turma é única, podemos dizer que conferir *função social* ao trabalho com a língua requer, por exemplo, *dialogicidade*, como nos afirma Paulo Freire. É por meio do diálogo⁸ que colocamos/nos colocamos a *língua e(m) uso*, nas mais diversas situações e nos mais diferentes momentos. Cabe a cada educador encontrar esses momentos em sua prática cotidiana, abrindo frentes de interseção entre sujeitos, linguagem(ns) e discurso(s).

Estas reflexões em torno da relação língua-função social possibilitam o aparecimento do segundo princípio: *utilizar a/trabalhar com a língua materna pressupõe conhecimento sobre suas inúmeras possibilidades de uso*. Aprofundando-o, podemos dizer que a expressão *inúmeras possibilidades de uso* está permeada por vários sentidos. Em outras palavras, estamos pensando em uma concepção de ensino de língua da qual participam as demais formas de expressão humana; na qual interagem, tanto a heterogeneidade dos diferentes usos linguísticos quanto a produção discursiva que, individual, coletiviza-se nas interações que a determinam; na qual

7. Enfatizamos, aqui, o papel de Mikhail Bakhtin e seus escritos, notadamente o clássico *Marxismo e filosofia da linguagem*.

8. Estamos utilizando o termo em sua forma mais ampla, ou seja, diálogo entendido como qualquer expressão de interlocução – verbal, não verbal, entre pessoas, entre estas e situações, objetos etc.

verificamos ainda que, a cada uso social da língua, corresponde um gênero discursivo próprio, evidenciando a natureza daquela relação social.

Assim como o anterior, este princípio possui um cunho político-epistemológico bastante claro: pensar nas inúmeras possibilidades de uso/trabalho com a língua denota uma concepção baseada nos conhecimentos linguísticos⁹, e não em conceitos gramaticais preestabelecidos. E pressupõe um professor interessado em reter esse(s) conhecimento(s), no sentido de, refletindo sobre eles, melhor trabalhá-los em sala de aula.

O segundo princípio, então, pode ser contemplado pela vertente político-pedagógica. Em um primeiro momento, podemos situar atividades cotidianas de oralidade, de compartilhamento de ideias, de leitura – individual, em grupos –, de produção de textos – igualmente individual e/ou em duplas, grupos, como *acontecimentos interlocutivos* que o reforçam, e possibilitam entendê-lo em sua inteireza.

Uma terceira reflexão que queremos apresentar como princípio encontra sua formulação inicial em Bagno (2001), ao ponderar sobre o *ensinar português* ou o *estudar brasileiro*. A reflexão sobre esta alternância encontra-se tanto na Introdução quanto no primeiro e último capítulos da obra *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. Nos demais capítulos, o autor trabalha com alguns “problemas morfosintáticos e semânticos”, explicitando como o ensino pode ser mais prazeroso e, ao mesmo tempo, mais reflexivo sobre a língua que se fala, quando se parte para *estudar brasileiro* a partir de metodologia que leva em conta a pesquisa.

9. Referimo-nos, por exemplo, à sociolinguística e à pragmática, que levam esse princípio em conta.

Bagno (2001) afirma que *ensinar português* pressupõe inculcação de prescrições, consideradas como "corretas", através de um "modelo" pronto e acabado de língua que nos vêm de além-mar e que *ensinar brasileiro*, ao contrário, remete ao estudo da língua falada e escrita no Brasil, ao reconhecimento de que "a linguagem é um vasto campo de interesse científico" em que, para se entrar, é preciso "munir-se de teorias consistentes, de métodos de investigação criteriosos" (p. 10).

Esta reflexão de Bagno nos encaminha, assim, ao terceiro princípio: *na educação formal, não se aprende uma língua; trabalham-se suas possibilidades de uso por meio da pesquisa, prática capaz de levar à apreensão dessa língua*. Este princípio, assim constituído, nutre-se duplamente do pensamento do autor. Em primeiro lugar, ao destacar o estudo da língua a partir de suas "possibilidades de uso", estamos, na verdade, pensando nos constituintes que fazem da língua portuguesa uma língua nacional, *brasileira*¹⁰.

Em segundo plano, ao destacar a *pesquisa* como metodologia de trabalho que capacita o usuário da língua, na condição de *investigador*, a pensar sobre ela e a apreendê-la, tanto como objeto de estudo quanto como constituinte de sua própria cidadania, estamos apontando para a importância dessa prática, em espaço formal específico. Utilizando mais uma vez Bagno (2002), afirmamos com o autor que

A pesquisa que nos interessa é [...] a investigação feita com o objetivo expreso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso [...]. Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura [...] é fundamental e indispensável que aprendam a pesqui-

10. A esse respeito ler, de Marcos Bagno, *Português ou Brasileiro? Uma convite à pesquisa*, e *A língua de Estelita*, obras citadas nas referências bibliográficas.

sar. *E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar* (p. 18-21 – grifos nossos).

Conforme podemos verificar, o autor destaca não apenas a importância da pesquisa, mas também sua adequação a um espaço específico – o da instituição educacional, o da escola. Realça, ainda, o papel que cabe ao professor, profissional que conhece pesquisa, que sabe como realizá-la: tornar esta prática cotidiana em seu fazer pedagógico. E, também, realizá-la com a língua e sobre a língua, criando, nos alunos, o senso investigativo sobre sua própria expressão.

As concepções de ensino de língua e as tendências educacionais

Retornando ao ponto em que paramos na seção anterior, ou melhor, retomando a questão que deixamos no ar, é preciso lembrar que o agente das reflexões que estabelecemos é o professor formado nos cursos de Pedagogia. Portanto, um profissional afeito às discussões pedagógicas, mas não tão familiarizado com os debates epistemológicos pertencentes a outras áreas do conhecimento. Assim, torna-se imprescindível estabelecer algumas pontes entre esse *conhecer político-pedagógico*, inerente à Pedagogia, e o *conhecer linguístico*, que relacionamos ao *ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental*.

Para realizarmos tal tarefa, entendemos que seja indispensável iniciar por uma reflexão já tradicional nos cursos de Pedagogia – o estudo das tendências educacionais. Sintetizando-o, partimos com Cortella (1998), quando ele inquire:

Qual o sentido social do que fazemos? A resposta a essa questão está na dependência da compreensão política que tivermos da finalidade de nosso trabalho pedagógico, isto é, da concepção sobre a relação entre sociedade e escola que adotarmos (p. 130).

Tanto Cortella (1998) como Saviani (1991) e Libâneo (1995)¹¹ elaboraram suas reflexões acerca das tendências educacionais apresentando a estreita relação existente entre educação e sociedade. Definindo mais o foco, os três autores passam dessa relação fundamental para uma que lhe é complementar – a que estabelece fortes elos entre as instituições escolares e as questões sociais, sejam elas político-econômicas ou culturais.

O estabelecimento dessas relações torna transparentes, em nossa visão, tanto o cotidiano escolar como um todo quanto as posturas pedagógicas que dele emergem. Situam-se nesse palco tendências educacionais alicerçadas por teorias que correspondem a visões sociais de mundo ideológicas ou utópicas¹². Teríamos, assim, *teorias não críticas, liberais ou otimizistas ingênuas*; ou ainda, *teorias denominadas de críticas, progressistas ou otimizistas críticas*¹³.

As teorias do primeiro grupo – não críticas, liberais ou otimizistas ingênuas – recebem essas denominações por enxergarem a relação educação-sociedade dentro de uma visão idílica, diriam uns; neutra, apontariam outros; ou *ideológica*, acreditamos. Tendo em vista que as tendências que abarcam procuram colocar-se à margem da crítica social; apartam a escola dos debates engendrados pela sociedade, e encerram suas atividades educativas no didatis-

11. Saviani e Libâneo são autores representativos e clássicos no estudo das tendências educacionais. Cortella, discípulo de Paulo Freire, escreveu obra interessante, cujo último capítulo dedica-se ao debate desse tema.

12. Referimo-nos à reflexão de Löwy, que estabelece as visões sociais de mundo como "conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas" que podem ser *ideológicas*, quando buscam a manutenção do *status quo*, ou *utópicas*, quando exercem uma função crítica, subversiva, em relação a esse *status quo* (p. 14).

13. A denominação dada a cada grupo de teorias corresponde à abordagem de cada autor anteriormente citado, ou seja, Saviani (*teorias não críticas e críticas*); Libâneo (*teorias liberais e progressistas*) e Cortella (*otimismo ingênuo e otimismo crítico*).

mo sem questionamento, acreditamos que essas teorias – e as tendências por elas constituídas¹⁴ – cerram fileiras em uma visão de mundo que baseia suas ações na manutenção da ordem social vigente. Visão social de mundo ideológica, portanto.

No segundo grupo – teorias críticas, progressistas ou otimizistas críticas – as teorias têm em comum o fato de perceberem o papel da educação e da escola na sociedade. Assim, não visualizam as instituições escolares como redomas de vidro, protegidas dos problemas sociais que as cercam, o que lhes faculta um poder crítico mais intenso. Nesse grupo, as tendências que emergiram¹⁵ apostaram na concretude de um trabalho político-pedagógico mais próximo de posturas críticas diante da realidade e do conhecimento a ser construído, assim como de práticas educativas igualmente mais crítico-co-empassadoras.

Nesse sentido, podemos afirmar que as tendências educacionais pertencentes a este grupo de teorias constituíram-se segundo uma visão social de mundo utópica, pois, ao se construir, metodologicamente, por práticas educativas como *dialogismo, cotidianidade da pesquisa como princípio científico e educativo e problematização de situações* que leva em conta a *realidade em que se insere o estudante* – seja criança, jovem, ou adulto, as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos buscam uma realidade ainda não existente, estabelecendo função crítica e sub-

14. Referimo-nos às tendências *tradicional, escolanovista e tecnicista* que, no Brasil, desenvolveram concepções e práticas pedagógicas com bastante ênfase até a década de 70 (século XX). Constituem ações que perduram, até hoje, no ideário e na prática pedagógica brasileiras.

15. Referimo-nos às tendências *libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos* que despontaram no Brasil, com mais visibilidade, a partir da década de 1980 e que disputam espaço, hoje, no cotidiano das práticas pedagógicas, com as tendências pertencentes ao grupo das teorias não críticas.

versiva para o trabalho educativo – que é, como vimos afirmando, também, essencialmente *político*.

Procurando, neste momento, relacionar as teorias e tendências educacionais acima apresentadas às reflexões realizadas sobre o ensino de língua materna, parece-nos claro que este ensino, se baseado na gramática tradicional (GT) e nas metodologias que lhe servem de esteio – já apontadas no início do texto – aproxima-se das tendências pertencentes às teorias não críticas da educação. Já o ensino de língua materna, proposto a partir dos conhecimentos linguísticos e das áreas que o constituem, está preso às teorias críticas da educação.

A primeira relação – *ensino de língua materna, conhecimentos gramaticais tradicionais e teorias não críticas da educação* – pode ser percebida em suas concepções e prática pedagógica. Ou seja, se entendemos a língua como um objeto de estudo dissociado da realidade que a cerca; se compreendemos o conhecimento e o trabalho pedagógico com a língua materna como pronto, acomodado em dicionários e compêndios gramaticais, enlatado para o uso de estudantes e usuários; se visualizamos esse trabalho enquanto ato de comunicação e expressão, cujas possibilidades estão dadas e precisam ser aprendidas, quais diferenças encontramos entre essas características e as que constituem um posicionamento tradicional ou tecnicista? O que estaremos fazendo, senão *reproduzindo o status quo* do ensino de língua?

Todavia, quando retomamos a segunda relação – *ensino de língua materna, conhecimentos linguísticos e afins, e teorias críticas da educação* – verificamos que seus pontos de convergência apontam para natureza diferente da apresentada anteriormente.

Em outras palavras, voltamos a focalizar os três princípios que indicamos na seção anterior. A *função social da língua* – primeiro princípio –, resgatada e alçada ao plano dos debates, estabelece

possibilidades metodológicas como o avanço do *processo dialógico em sala de aula*. Afinal, é constituindo essa função social que professor e estudantes podem se construir como *sujeitos coletivos, constituintes de interações*. Ao mesmo tempo, a consolidação desse processo metodológico aprofunda a concepção de que a *língua se constrói e se constitui no processo de interação com a realidade*.

Quando pensamos na *língua e sua utilização, a partir de conhecimentos que estão no cerne desse uso* – segundo princípio – estamos em consonância com uma concepção de língua que restaura seu sentido epistemológico, indissociável, metodologicamente, da relação *teoria-prática*. Ao terceiro princípio – *escola, pesquisa e apreensão da língua* – cabem os compromissos político-pedagógicos centrados metodologicamente na *pesquisa como princípio científico-educativo* e, em concepção, na visualização da língua como um processo em que as pessoas captam, através de interações sociais, suas múltiplas dimensões.

Ora, se analisarmos cuidadosamente os princípios instaurados, bem como as possibilidades metodológicas de trabalho pedagógico que sustentam, verificamos que, em sua totalidade, eles estabelecem vínculos indissociáveis com a natureza das tendências progressistas na educação. Paulo Freire, mentor da tendência libertadora, por exemplo, nos leva a essa reflexão quando afirma que

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente [...] *Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino* [...] Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervenho e educar é me educar. [...] Por que não estabelecer uma *necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a expertise social que eles têm como indivíduos?* [...] É pensando criticamente a prática de hoje

que se pode melhorar a próxima prática. O próprio *discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática* (p. 24, 32-34; 43-44 – grifes nossos).

Conforme podemos perceber por meio da citação, os elementos metodológicos básicos da tendência libertadora estão propostos nos trechos selecionados. Ou seja, são eles, entre outros, que alicerçam a teoria educacional crítica. São eles, também, que possibilitam o constituir de um ensino mais crítico-emancipador, inclusive em termos de ensino de língua materna, como vimos nos princípios apresentados.

Considerações provisórias...

Acreditamos que as reflexões evidenciadas ao longo deste texto podem abrir caminhos aos estudantes dos cursos de Pedagogia, bem como aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de adotarem uma postura favorável aos conhecimentos linguísticos, no trabalho com a língua materna.

Compreendo que é bastante difícil *mover, adotar essa postura*, no caso, se o profissional da educação *aprendeu de uma forma* menos estética, menos transgressora. Dessa forma, é normal trabalhar a partir das *experiências* que tivemos: se elas foram, voltamos a dizer, críticas, transgressoras, intensas, assim elas serão trabalhadas. Se, no entanto, aconteceu o contrário...

Contudo, o fato de termos *aprendido* língua de uma forma menos prazerosa e mais reprodutora não significa que tenhamos de *repetir a receita* com nossos alunos. Ao refletirmos sobre esse *aprendizado, descobrimos* que ele nos levou a um entendimento restrito sobre a natureza e função da língua materna em nosso cotidiano; por muitas vezes, nos limitou, em relação ao *pensar sobre/com a língua*, deixando-nos um gosto amargo de *fracasso linguístico*. Para muitos

de nós, faltou algum ingrediente naquela receita. Não vale apresentá-la igualmente incompleta aos nossos alunos...

Nesse sentido é que optei por elaborar um texto em que fossem minimamente discutidos alguns princípios norteadores desse novo olhar que precisamos voltar para a reflexão sobre a língua. Fiz essa escolha por convicção de que esses debates ainda são bastante incipientes no meio universitário, principalmente nos cursos de Pedagogia. Também podemos dizer o mesmo em relação a publicações que os apresentem e problematizem: elas existem, sim, mas ainda em número bastante reduzido, se levarmos em conta a importância dessa discussão teórico-metodológica.

Se pensarmos, então, sobre o papel dos órgãos de divulgação, a questão fica ainda mais complicada: grande parte da mídia reflete a gramática tradicional, em reportagens acerca do *bem falar* e o *bem escrever*...

Por outro lado, ao lermos com atenção os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*, constatamos como esse documento se nutre dos conhecimentos linguísticos para nortear os conteúdos curriculares a serem trabalhados no campo da língua materna. E se pensarmos em sua influência nos testes/provas oficiais, percebemos quão urgente se torna entendê-los, visando o trabalho cotidiano com base nessas novas correntes/tendências.

Nesse sentido, acreditamos que algumas posições e compromissos precisam ser assumidos. Em primeiro lugar, quanto mais cedo começarmos a perceber as mudanças que vêm ocorrendo no campo epistemológico do trabalho com a língua materna, mais rapidamente poderemos delas nos apropriar. Concomitantemente, então, quanto mais rapidamente nos apropriarmos desses princípios que fundamentam as principais correntes da Linguística moderna, hoje presentes nos principais documentos norteadores da

Texto 2

A autora inicia a reflexão alertando-nos que “as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente”. Diante dessa afirmação e considerando o que Rojo apresenta em seu texto, responda as questões abaixo:

. Quais são as práticas mais comumente usadas para desenvolver as capacidades de decodificação? Por que elas não atendem ao desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos?

. Dentre as capacidades de compreensão, mencionadas por Rojo, quais efetivamente você percebe que têm sido implementadas a partir dos planejamentos dos professores de Língua Portuguesa? E nos demais componentes curriculares?

2- Mais recentemente as teorias sobre aprendizagem de leitura têm apontado a importância de se desenvolver as capacidades discursivas e linguísticas, além das capacidades de decodificação e compreensão do texto. Partindo dessa premissa:

. Quais conhecimentos sobre as “capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto” você avalia que já consegue colocar em prática em sua escola?

. Que subsídios você precisaria para avançar neste trabalho junto ao professor de modo que ele possa em sala de aula colaborar no processo de aprendizagem do aluno?

Para responder a questão acima, considerar que diante das exigências da sociedade em permanente mudança é importante que o aluno possa entrar em contato com o texto e lidar com as palavras do autor não de uma “maneira autoritária, mas como uma abertura para se mesclar a ela, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica.

Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*

Roxane Rojo
LAEL/PUC-SP

“Ler é melhor que estudar”¹. Esta frase de Ziraldo, já famosa, virou botton e foi carregada do lado esquerdo do peito por parte de nossa juventude. Ela nos remete à ineficiência da escola e a sua distância em relação às práticas sociais significativas. Um depoimento de Miúcha, irmã mais velha de Chico Buarque de Hollanda e filha de Sérgio Buarque de Hollanda, historiador de **Raízes do Brasil**, pode nos esclarecer a razão da unanimidade desta parcela da juventude sobre como se aprende a ler fora da escola:

“Sua [de Sérgio] influência sobre Chico e os outros filhos se dava de forma sutil. As paredes da casa da família eram cobertas por livros, e o pai incentivava a leitura através de desafios. ‘Ele não ficava falando para a gente ler’, conta Miúcha. ‘Mas era um apaixonado por Dostoiévski, conversava muito sobre ele. Nós todos líamos. E tinha Proust, aquela edição de 17 volumes. Ele dizia, desafiando e instigando: ‘Proust é muito interessante, vocês não vão conseguir ler, é muito grande. Ah, mas se vocês soubessem como era madame Vedurin...’ Aí todo mundo pegava para ler.” (Regina Zappa, **Chico Buarque**, pp. 93-94)

“Ler é melhor que estudar”. Esta é uma opinião quase unânime e compartilhada pela população letrada e pertencente às elites intelectuais brasileiras: intelectuais, professores do ensino fundamental, médio e universitário, jornalistas, comunicadores da mídia. No entanto, a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio.

Isso, se dá, em boa parte, porque as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio

* ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

¹ Este é o início de um texto (Rojo, 2002) mais detalhado sobre currículo de Língua Portuguesa e desenvolvimento de leitura, que figura em Freitas & Costas (orgs).

1 de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos.²

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Neste pequeno texto pretendo discutir como penso que as práticas de letramento e de leitura escolar, em todas as disciplinas da educação básica, deveriam ser diversificadas e alargadas, de maneira a preparar nossos jovens para uma leitura cidadã, inclusive na escola.

Procedimentos, estratégias e capacidades de leitura

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, lingüísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas) .

Podemos chamar de procedimentos um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente ; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo. Embora estes procedimentos requeiram capacidades (perceptuais, práxicas, etc.) não constituem diretamente o que é normalmente denominado, nas teorias, capacidades (cognitivas, lingüístico-discursivas) de leitura.

O conhecimento sobre o conjunto de capacidades de todas as ordens que são requeridas nas diversas práticas de leitura vem crescendo acentuadamente com o desenvolvimento das pesquisas e teorias sobre leitura que tiveram lugar da segunda metade do século passado até hoje. Acumulou-se, nos últimos 50 anos, muita informação a respeito. E estas informações são dependentes dos focos destas pesquisas e teorias.

Teorias de leitura e letramento

² Ver, a respeito, Marcuschi (1996, 2001).

³ Ver, a respeito, Kleiman (1989a, 1989b, 1992).

⁴ E da direita para a esquerda ou de baixo para cima, em outras partes do globo.

⁵ Denominadas competências, em algumas teorias da inteligência e do desenvolvimento humano. Ou habilidades, em outras teorias do comportamento e da aprendizagem.

² Podemos dizer que, no início da segunda metade do século passado, ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto. Nesta perspectiva, aprender a ler encontrava-se altamente equacionado à alfabetização. Dito de outra maneira: alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que devia ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Uma vez alfabetizado, uma vez construídas estas associações, o indivíduo poderia chegar da letra, à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados. É o que se denominou fluência de leitura. Nesta **teoria**, as capacidades focadas eram as **de decodificação** do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler.

No desenvolvimento das pesquisas e estudos sobre o ato de ler, através destes 50 anos, muitas outras capacidades nele envolvidas foram sendo apontadas e desveladas: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc. A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de **compreensão**, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas .

Num primeiro momento, tratou-se da **compreensão do texto**, do que nele estava posto, ou pressuposto. Nesta abordagem, cujo foco estava no texto e no leitor, na extração de informações do texto, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor.

Posteriormente, passou-se a ver o ato de ler como uma **interação entre o leitor e o autor**. O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional. Para captar estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos.

Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e

6 Também o conceito de alfabetização teve de ser ampliado, com o aparecimento das teorias de letramento. Podemos entender letramento não apenas como a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas. Soares (1998: 45-46) aponta que “à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita...”. Daí podermos falar de diferentes tipos e níveis de letramento da população em geral.

3 coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e lingüísticas estão crucialmente envolvidas.

Nenhuma destas teorias invalida os resultados das anteriores. O que acontece é que fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler. No entanto, a leitura escolar parece ter parado no início da 2^a metade do século passado.

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nosso alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual.

Capacidades de leitura envolvidas nas diversas práticas letradas

Como vimos enfatizando, diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura, em diversas situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades de várias ordens. São elas:

Capacidades de decodificação⁷

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;

- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvimento assim fluência e rapidez de leitura.

⁷ Os descritores deste subtítulo foram, em sua maioria, retirados de material intitulado Alfabetizando – Caderno 2: Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização, elaborado por equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG para a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Ver em <http://www.fae.ufmg.br/ceale/caderno%202.pdf>.

⁴ Estas são capacidades básicas, que em geral são ensinadas e aprendidas durante o processo de alfabetização, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, não se dão por si sós, sem a contribuição de outras capacidades de compreensão, apreciação e réplica.

Capacidades de compreensão (estratégias)

- Ativação de conhecimentos de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronicidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial.
- Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, out-door etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo. Esta estratégia opera durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo. Como dizia Frank Smith (1989), trata-se de um “jogo de adivinhação”.
- Checagem de hipóteses: Ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmado-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas. Se assim não fosse, o leitor iria por um caminho e o texto por outro.
- Localização e/ou cópia de informações: Em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na Internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (mas não de outras, como a leitura de entretenimento ou de fruição), mas também não opera sozinha, sem a contribuição das outras que estamos comentando.

⁸ Nos próximos dois subtítulos, os descritores foram retirados dos critérios de avaliação dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5^a a 8^a séries, PNLD/2005), tal como figuram na Ficha de Avaliação da área, elaborada por equipe ligada ao MEC e ao CEALE/FAE/UFMG, por mim supervisionada. Ver em <http://www.fnnde.gov.br/guiasvirtuais/pnld2005/index.html>, Língua Portuguesa.

⁵

- Comparação de informações: Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades

específicas, como as de resumo ou síntese do texto, esta comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas.

- **Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes):** Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese.
- **Produção de inferências locais:** No caso de uma lacuna de compreensão, provocada por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecidos, exerceremos estratégias inferenciais, isto é, descobriremos, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para este termo até então desconhecido.
- **Produção de inferências globais:** Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.

Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação)

- **Recuperação do contexto de produção do texto:** Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.
- **Definição de finalidades e metas da atividade de leitura:** Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se. Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida.
- **Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático):** Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão

ó tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade.

- **Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo):** Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso. Quando esta relação se estabelece, então, num dado texto, como por exemplo, nas paródias, nas ironias, nas citações, falamos de interdiscursividade.
- **Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.)** como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.

- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.

A contribuição do letramento escolar e das diversas disciplinas no processo de formação do leitor

Para Bakhtin (1934-35: 142), “o ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o [discurso de] outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cór” e “com suas próprias palavras”. [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a **palavra autoritária** e como a palavra **internamente persuasiva**.”

Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira **autoritária**, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cor”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de

suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. M. (1934-35/1975) O discurso no romance. In: **Questões de Literatura e de Estética – A teoria do romance**, p. 71-210. SP: Hucitec/EdUNESP, 1988.
- BRASIL (2004) **Guia do Livro Didático PNLD/2005 – Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)**. Brasília, DF: MEC/CEALE/UFMG. <http://www.fnde.gov.br/guiasvirtuais/pnld2005/index.html>
- CEALE (2003) **Alfabetizando – Caderno 2: Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização**. Belo Horizonte, MG: CEALE/FAE/UFMG; SEE-MG. <http://www.fae.ufmg.br/ceale/caderno%202.pdf>.
- KLEIMAN, A. (1989a) **Texto & Leitor - Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1999.
- ____ (1989b) **Leitura: Ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes.
- ____ (1992) **Oficina de Leitura: Teoria e prática**. Campinas: Pontes/EdUNICAMP, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. (1996) Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Revista em Aberto**. Brasília: INEP-MEC.
- ____ (2001) Compreensão de texto: Algumas reflexões. In: A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs) **O Livro Didático de Português: Múltiplos olhares**, p. 46-59. RJ: Lucerna.
- ROJO, R. H. R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED.
- SMITH, F. (1989) **Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOARES, M. (1998) **Letramento - Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.
- ZAPPA, R. (1999) **Chico Buarque para Todos**. Rio de Janeiro, Ed. Relume Dumará, 3^a edição.

Texto 3

Enviamos para vocês um recorte do capítulo indicado na referência. Na introdução, Colello apresenta uma ampla revisão dos conceitos de alfabetização e letramento e nos convida a pensar sobre o que será que acontece e o que será que deveria acontecer na escola, de modo que os alunos tivessem a oportunidade de inserção no universo da cultura escrita e se tornassem leitores e escritores competentes.

A partir desse cenário, propomos a reflexão sobre aspectos importantes que a escola precisa articular para que se afaste dos indicadores de baixo letramento que ela mesma produz.

- 1- Se, para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar os sons da fala e, se, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita padrão, então o que é necessário realizar para que a escola possa formar uma comunidade de leitores e escritores?

- 2- Considerando “as diretrizes para a alfabetização no contexto do mundo letrado” definidas pela autora, registre a sua reflexão acerca dos elementos constitutivos de cada diretriz e, ao mesmo tempo, apresente os indicativos que gerem mudanças na prática pedagógica:
 - revisão dos paradigmas do ensino da língua escrita
 - resignificação do ensino da língua escrita
 - reconstrução das relações com os alunos e com a comunidade
 - reconstrução da dinâmica escolar e das práticas pedagógicas

Alfabetização e letramento

Valéria Amorim Arantes
(org.)

Alfabetização e letramento:
o que será que será?

Silvia M. Gasparian Colelle

A escrita como objeto de ensino

Feitas as considerações sobre alfabetização e letramento – os conceitos e as polêmicas em seus méritos e riscos –, importa retomar a questão fundamental que norteou o debate aqui exposto: o que ensinamos quando ensinamos a ler e a escrever?

Independentemente das disputas conceituais ou terminológicas entre os diferentes autores, parece haver um consenso de que o sentido mais profundo do ensino da língua escrita é o de garantir de maneira simultânea o caráter simbólico da língua, isto é, o seu significado em um dado contexto sócio-histórico, e o uso social em diferentes possibilidades de produção e interpretação (Leite, 2001).

Em defesa de um ensino significativo, podemos encontrar, para além das divergências entre Ferreiro e Soares, a consonância (que também se reflete nas respectivas correntes teóricas que elas representam) de posturas que defendem a escrita pelo sentido social de aprender a língua. Nas palavras de Ferreiro (2007, p. 20-1): “[...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”. No postulado de Soares (1998, p. 47), “[...] o

ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita [...]”.

Por isso, aprender a ler e escrever, no contexto da nossa sociedade é definitivamente dar um basta na concepção que, por tanto tempo, aprisionou a língua escrita no didatismo artificial da escola. É legítimo ensinar a língua escrita se ela estiver a serviço da inserção social, da participação democrática do sujeito na sociedade e do livre trânsito linguístico em face das múltiplas possibilidades de se comunicar, ler o mundo e interpretá-lo. Nas palavras de Lerner (2002, p. 17),

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura da escrita, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

O que se ensina quando se ensina a ler e escrever é a língua viva tal como ela existe no universo de nossos alunos, uma prática que pode fazer sentido nos diferentes contextos socioculturais e, ao mesmo tempo, um conhecimento capaz de explorar o potencial da escrita, isto é, o conjunto das capacidades envolvidas no ato de ler e escrever:

[...] essas capacidades [leitura e escrita] são múltiplas e variadas. Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê; isto é, acioniar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros tex-

tos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, contar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto; contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, quando o texto em seu contexto. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e idéias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor etc. (Rajão, 2009, p. 44-5)

Na prática, tudo isso implica não só abrir a escola para os usos sociais cada vez mais articulados aos objetivos escolares, mas também superar a mediocridade do ensino centrado nas letras, admitindo de uma vez por todas a complexidade dessa aprendizagem.

Ensinar e aprender a língua escrita

Como alfabetizar na perspectiva do mundo letrado? Como garantir um ensino da língua escrita que se aproxime da vida, ampliando as possibilidades de comunicação e de inserção social?

Revisão de paradigmas e dimensões interferentes na aprendizagem da escrita

Enquanto o ensino da escrita for tratado como conteúdo escolar desvinculado do comprometimento político e de propósitos educativos mais amplos, a alfabetização parece ficar circunscrita à fragmentação de atividades prescritas pelos métodos que, em nome da

especificidade (ou tecnicismo?) desse ensino, alfabetizam, mas não necessariamente garantem as condições para que se possa, de maneira efetiva, ler e escrever. A ideia de que “[...] o que se deve fazer é ensinar as crianças a linguagem da escrita, e não apenas a escrita das letras” (Vygotsky, 1988, p. 134), defendida já na primeira metade do século XX, vem sendo cada vez mais proclamada pelos estudiosos da alfabetização (Colello, 2007; Colomer, 2007; Ferreiro e Teberosky, 1986; Freire, 1985; Geraldini, 1993; Góes e Smolka, 1995; Leite, 2001; Lerner, 2002; Rocha e Val, 2003; Rojo, 2009; Soares, 1998; Zaccur, 1999, entre outros). No entanto, ela não poderá se concretizar na prática pedagógica senão pela mudança do paradigma educacional que, nas palavras de Lerner (2002, p. 73), pode ser assim sintetizado: “Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [...]”.

Pensando nas metas que, como educadores, desejamos alcançar, é bem verdade que os anos de escolaridade favorecem a construção das habilidades letradas. Os dados do Inaf já mencionados neste texto indicam que o grau de letramento é maior entre a população mais escolarizada e, de modo inverso, tende a decair para aqueles que tiveram menos oportunidade de permanecer na escola. Mas essa constatação convive com outras duas igualmente esclarecedoras para se ampliar a compreensão que temos sobre os fatores interferentes na aprendizagem da escrita. Em primeiro lugar, é possível nos surpreendermos com uma parcela da população que, mesmo tendo frequentado a escola, não alcançou o nível mais alto de letramento, uma evidência de que o ensino formal não

atinge os resultados desejáveis para todos ou não garante a continuidade deles nos anos seguintes fora da escola. Em segundo lugar, há a constatação óbvia de que o alto grau de letramento é mais facilmente atingido por aqueles que, de alguma forma, já participam da sociedade letrada. A possibilidade de manipular a língua escrita, fazendo inferências, ajustando sua forma aos propósitos desejados, interpretando ideias e relacionando textos é sempre maior para o indivíduo de classe média ou alta, com pais escolarizados, que teve mais acesso às experiências sociais de escrita independentemente da escola. Tudo isso sugere que a escola, além de não ser uma garantia incondicional de letramento, não é a única instância para a sua conquista. Esses dados apontam para o fato de que, se queremos ensinar a ler e escrever, temos de cuidar da qualidade da escola mas também do “antes e depois” do período de escolaridade, isto é, do acesso e da permanência no universo letrado.

De fato, já na década de 1980, as primeiras pesquisas psicológicas sobre a aquisição da escrita (Ferreiro 1986a, 1986b; Ferreiro e Palácio, 1987; Ferreiro e Teberosky, 1986) apontavam a forte correlação entre as experiências de “lectoescrita” vividas no período pré-escolar e a aprendizagem da língua escrita. Para Ferreiro (1986b), como as crianças não esperam ter um professor a sua frente para lhes ensinar, elas começam muito cedo a se perguntar sobre o funcionamento desse objeto cultural, construindo hipóteses com base nas informações que o meio lhes oferece. A aprendizagem da língua escrita é, assim, um processo precoce e integrado a outras esferas de desenvolvimento. A esse respeito, Colomer (2007) lembra que não se pode separar o processo de formação do leitor dos momentos em que o sujeito ouve suas primeiras histórias e, ao aprender a falar (ou a ouvir o outro), pouco a pouco,

também se familiariza com a estrutura das narrativas. No exercício aparentemente descomprometido de folhear as páginas de um livro, ou de ver folhetos de ofertas no supermercado, muitas crianças vão compreendendo o caráter simbólico da escrita e, não raro, se atrevendo a deslocar sua atenção das imagens para as "outras marcas impressas" cuja representação é menos explícita. Isso quer dizer que não há um momento inicial da aprendizagem da escrita, nem tampouco a possibilidade de controlar, em uma perspectiva linear, o que, como e quando os sujeitos aprendem. Como totalidades indissociáveis que pouco se prestam à progressão inflexível projetada pela escola, ler e escrever são aprendidos pela participação nas atividades de leitura e escrita (Ferreiro, 1986a, 1986b; Ferreiro e Teberosky, 1986; Lerner, 2002).

Vendo a mãe que faz uma lista de compras, o pai que lê o jornal ou a avó que se guia pela receita de bolo, a criança pode, por exemplo, compreender as funções da escrita (no caso, as de garantir a memória, ficar a par das notícias ou conhecer os procedimentos para determinado fim). Mas, mais que isso, ao participar do ato de ler e registrar histórias, brincar com rimas e adivinhas, ouvir poemas e parlendas, associar a escrita às situações de jogos e atividades lúdicas, a criança vai também descobrindo a língua como parte de seu mundo, podendo até se configurar como um significativo objeto de prazer e diversão. Dessa forma, aprender a ler e escrever pode, desde sempre, estar associado a um contexto motivacional que, nos anos subsequentes, faz toda diferença para a vida escolar. Por isso, na perspectiva educativa,

É função da escola dar continuidade, agora de forma sistematizada, a esse processo que vem se realizando "naturalmente", por

meio do qual a criança vem tomando contato com a escrita verdadeira, pelas diversas práticas sociais de que participa. Nesse sentido, uma das críticas ao modelo tradicional é que ele representa uma ruptura nesse processo: a escola passa a apresentar para a criança a escrita através de textos totalmente descontextualizados, enfatizando somente o código, em detrimento do significado. Além disso, utilizam-se textos que não correspondem aos usos sociais da escrita. (Leite, 2001, p. 29)

Reconhecendo a diversidade das práticas letradas vividas no contexto familiar, seu impacto no processo de aprendizagem e suas implicações na prevenção de dificuldades nos primeiros anos de escolaridade, Purcell-Gates (2004) e Gallart (2004) defendem a coordenação das aprendizagens que se desenvolvem nos espaços intra e extraescolar, a fim de multiplicar as práticas de leitura e os modos de interação subjacentes a essas atividades. A incorporação das práticas sociais letradas pela escola e, no sentido inverso, o estímulo dos educadores para se levarem as experiências de leitura para a comunidade promovem uma cumplicidade desejável entre pais e professores na formação de leitores e escritores. Em síntese, essa postura pode ser traduzida pelos seguintes postulados de Purcell-Gates (2004, p. 39-40):

- 1) os meninos e meninas aprendem em casa muitos conceitos, habilidades, atitudes e condutas relevantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita, quando participam nos momentos de leitura e escrita que surgem de forma natural; 2) muitos desses conceitos, habilidades, atitudes e condutas que alguns meninos e algumas meninas adquirem de forma inicial, em

interação com as pessoas do seu entorno, são as que posteriormente vão sendo desenvolvidas na escola; e 3) os programas de intervenção que envolvem familiares e são centrados em formação de pessoas adultas e ensino de estratégias específicas de alfabetização para utilizar com seus filhos e suas filhas promovam melhorias no rendimento dos meninos e das meninas na escola.

Se o processo de alfabetizar em um e para um contexto letrado se inicia antes do ingresso no Ensino Fundamental (o que justifica a necessidade de considerar na escola as práticas de leitura e escrita da comunidade, as experiências letradas das crianças e a articulação delas às iniciativas escolares), ele certamente não se esgota com o final da vida escolar. Daí a relevância de pensarmos a alfabetização nas suas relações com o acesso aos bens culturais, a democratização do saber e a promoção da cultura. Tão importante quanto ensinar a ler e escrever é garantir aos indivíduos o acesso às informações e aos livros, o reconhecimento da leitura como um valor, assim como a participação na cultura letrada. Por isso, quando se fala em letramento na perspectiva de grupos sociais, o que está em pauta não é o somatório das capacidades individuais, mas as condições para que a população possa usufruir da circulação dos bens culturais, das possibilidades de recreação do saber e de padrões sociais de valorização do conhecimento (Britto, 2003).

Tomando o mesmo raciocínio em uma perspectiva inversa, é possível supor que muitos dos indivíduos que tecnicamente foram alfabetizados pela escola, uma vez fora dela, convivendo em situações de isolamento cultural ou de dificuldades materiais de acesso à produção escrita, deixam de usar suas habilidades e, além disso,

passam a desvalorizá-las. Quando a vida não se integra à lógica ou à necessidade das sociedades letradas, a prática de leitura e escrita, ainda que possa ser cumprida mecânica e precariamente, passa a representar um exercício supérfluo. Essa condição explica em parte o analfabetismo funcional, um fenômeno ainda pouco compreendido – seja na esfera coletiva, seja no percurso cognitivo individual.

Em síntese, faz sentido falar no ensinar e aprender a língua escrita se a meta educativa puder ser ancorada em paradigmas que superem o estritamente pedagógico (o “toma lá dá cá” tão típico da escola tradicional). Em primeiro lugar porque os objetivos da alfabetização merecem ser tomados na estreita relação com a cidadania; em segundo, porque saber ler e escrever implica um conjunto complexo de habilidades que não se conquista pelo ensino linear, artificial, fragmentado e cumulativo; em terceiro, porque a formação do leitor e escritor depende do antes e depois da escolaridade e, finalmente, porque o ensino da língua escrita no contexto escolar clama por outra atmosfera no envolvimento do sujeito aprendiz. Daí a importância de concebermos a escola como ambiente alfabetizador.

A escola como ambiente alfabetizador

Ler se aprende lendo e escrever se aprende escrevendo. No entanto, por trás desses princípios, nada de espontaneísta existe no ensino. Muito pelo contrário, nunca se exigiu tanto do professor: sem poder contar com uma fórmula metodológica prefixada, sem poder pressupor o “marco zero” do conhecimento, sem poder instituir uma progressão uniforme, linear e cumulativa dos conhecimentos e, sobretudo, admitindo a diversidade dos alunos

e alunas, a pluralidade de seus processos cognitivos e a complexidade da escrita como objeto de conhecimento, cabe ao educador criar condições para utilizar o tempo e o espaço escolar em prol da intensificação das experiências de leitura e escrita, um exercício constante e sistemático para promover a progressiva aprendizagem e o uso das habilidades. A esse respeito é interessante a constatação de que a leitura e a escrita, em qualquer nível de competência, pressupõem algumas habilidades e implicam o desenvolvimento de outras. É esse jogo dialético do processo cognitivo que se deve fomentar em sala de aula. Ao assumir o compromisso de alfabetizar no contexto do mundo letrado, é preciso que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores, ainda que eles sejam pouco experientes. Dessa forma, as práticas da cultura escrita podem permear as atividades escolares sem abrir mão do seu significado social (Lerner, 2002; Teberosky e Colomet, 2003).

Ao longo dos últimos anos, com a revisão da concepção de língua e dos processos cognitivos, os educadores foram sendo obrigados a abrir mão das cartilhas e dos métodos alfabetizadores entendidos na sua conotação mais restrita, isto é, das prescrições definidas *a priori* que marcavam o passo a passo da aprendizagem. Caiu por terra também a pretensão de controlar a aprendizagem ou de determinar o seu ritmo de desenvolvimento. De um projeto prescritivo e supostamente previsível que se desenvolvia como resultado necessário do ensino das letras, sílabas e palavras, a alfabetização passou a ser consequência de uma rede de estímulos, propostas e provocações em um ambiente bastante letrado: a sala de aula. A inexistência de um método não significa, contudo, abrir mão de certa metodologia, isto é, de uma transposição pedagógica

altamente refletida e planejada no contexto de cada escola e, em especial, de cada grupo classe. É nesse sentido que se podem entender as palavras de Emília Ferreira (in Lerner, 2002, p. 8):

Eu disse insistentemente que “um novo método não resolve os problemas”. Mas a reflexão didática é outra coisa. É uma vez que conseguimos restituir o direito pleno ao ator principal de seu processo de aprendizagem, que é a própria criança, é necessário conceituar as mudanças que ocorrem no âmbito escolar quando se torna complexa a noção de “língua escrita”, quando não se confundem ensinamentos com aprendizagens e quando se aceita (mediante evidências) que o sujeito da aprendizagem assimila, cria, constrói, e que suas criações intelectuais, suas construções cognitivas têm um extraordinário potencial pedagógico.

A prática pedagógica é assim uma proposta de intervenção de um professor com relação aos seus alunos, uma intervenção negociada em função das especificidades do grupo, da compreensão dos suportes teóricos e das diretrizes de ensino.

Fazer da escola um ambiente alfabetizador requer, por esse motivo, a convicção sobre a necessidade de articular os processos de ensino aos de aprendizagem, estabelecendo com os alunos uma relação dialógica capaz de compreender seus saberes, erros, valores e motivações, a partir do que é possível propor situações didáticas desafiadoras e pedagogicamente interessantes. Da mesma forma, é preciso criar oportunidades para lidar com as eventuais resistências, recriar novos sentidos e necessidades de conhecimento, ampliando, assim, o referencial dos estudantes. O que se tem em vista é promover a construção do conhecimento no sentido atribuído por Pia-

get: com base na interação com o objeto ou com os outros, torna-se possível assimilar o objeto externo (no caso, a escrita) a fim de torná-lo seu para agir no mundo e na relação com os outros.

Quem lê fala para outro, mas o que diz não é a sua própria palavra, mas a palavra de um "Outro" que pode desdobrar-se em muitos "Outros", saídos não se sabe de onde, ocultos também atrás das marcas.

Somente as práticas sociais de interpretação permitem descobrir que essas marcas sobre a superfície são objetos simbólicos; somente as práticas sociais de interpretação transformam-nas em objetos linguísticos. (Ferreiro, 2001a, p. 11)

A escola como ambiente alfabetizador tem como desafios transformar o objeto de ensino – a escrita – em objeto de aprendizagem, conciliar essa aprendizagem com os propósitos linguísticos (a construção do sentido) e sociais (os usos nos diversos contextos) e ainda favorecer ao sujeito a ampliação das suas possibilidades comunicativas, ou, como quer Colomer (2007), prescrevendo os princípios da formação do leitor, "construir uma biblioteca mental" que permita ao sujeito contrapor as suas leituras com a comunidade interpretativa mais ampla.

Na prática,

o necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de

vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir... O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem. o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita. (Lerner, 2002, p. 18)

Com base nesses postulados práticos, é possível, mesmo correndo o risco de simplificação excessiva, vislumbrar a conformação mais técnica do ambiente alfabetizador da escola de acordo com quatro eixos de abordagem: 1) a pluralidade das experiências; 2) a articulação entre descoberta, aprendizagem e uso da língua; 3) os propósitos sociocomunicativos; e 4) os propósitos didáticos. O esquema a seguir pretende ilustrar os referidos eixos e suas inter-relações.

Para constituir um ambiente alfabetizador, a escola precisa, antes de mais nada, incorporar a pluralidade das experiências de leitura e escrita, o que significa não só trazer os diferentes suportes e gêneros textuais para a sala de aula, mas também lidar com os inúmeros propósitos sociais da língua. Estritamente escolarizada para fins estritamente pedagógicos, a língua não mais se sustenta em

| | |
|--|---|
| <p>PROPOSITOS SOCIAIS E COMUNICATIVOS:</p> <p>O que dizer?</p> <p>Para quem dizer?</p> <p>Por que dizer?</p> <p>Para que dizer?</p> | <p>PROPOSITOS DIDÁTICOS:</p> <p>Como dizer?</p> <p>Com quantas letras?</p> <p>Com quais letras?</p> <p>Em que formato?</p> <p>Em que gênero?</p> |
| <p>PLURALIDADE DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA</p> | <p>AMBIENTE ALFABETIZADOR</p> |
| <p>SABER SIGNIFICATIVO</p> | <p>SABER REFLEXIVO</p> |
| <p>USARA ESCRITA</p> <p>DESCOBRIR A ESCRITA</p> <p>APRENDER A ESCRITA</p> | |

face dos apelos do mundo letrado. O esforço para fazer circular a escrita em toda a sua complexidade, seu potencial expressivo-comunicativo e sua pluralidade de produção não faria sentido sem a iniciativa dos professores de articular a descoberta da escrita (reconhecimento das suas funções, valorização do seu papel, familiarização com os seus suportes e conhecimento da sua forma mais típica em oposição à língua falada), a aprendizagem da escrita (sua forma de representação, sua dimensão fonológica, seu modo de funcionamento e suas regras) e o uso da escrita (as práticas sociais de produção e interpretação). A partir daí, é possível promover a reflexão linguística e a construção de um saber significativo por meio de propostas que preservem os propositos sociais e didáticos da escrita. O que está em jogo é a dupla construção que se pro-

cessa de modo estreitamente articulado: de um lado, os aspectos discursivos, ou seja, a constituição de um significado ou interpretação pela dimensão dialogica da língua, isto é, um enunciado "de alguém para alguém", "com um certo propósito", "para um dado fim" (Gerald, 1993); de outro, inerente ao esforço de ler e escrever, estão as oportunidades para se refletir sobre os aspectos notacionais (e assim avançar na aquisição do conhecimento), o que traduz a preocupação sobre "de que forma dizer ou interpretar".

Vêm daí as inquietações e buscas colocadas em um *continuum* na progressão de conhecimentos em longo prazo: com quantas letras escrever, com quais letras escrever, o que representar na e pela escrita, como garantir a ênfase ou a entonação, qual o papel da convencionalidade do sistema, como assimilar as suas regras etc. Em ambos os eixos de construção cognitiva, discursivo ou notacional, o que se busca é sempre o maior ajustamento da tarefa, tendo em vista o desejo de dizer e o interesse em interpretar o mundo. Nessa configuração, a língua escrita na escola, seja para fins de redação, seja para fins de leitura, é um problema a ser resolvido em uma situação contextualizada e significativa.

Considerações finais: ler e escrever como práticas transformadoras da escola

Colhido no 2º ano de uma escola pública de São Paulo, o exemplo a seguir atesta o caráter tarefairo, repetitivo e artificial no ensino da língua escrita. Atesta também como as práticas pedagógicas podem ser descontextualizadas e distantes da realidade das crianças porque, ao lado do exercício de cópia ou de mecanização das

1 - Eu não devo conversar na aula.
 2 - Eu não devo conversar na aula.
 3 - Eu não devo conversar na aula.
 4 - Eu não devo conversar na aula.
 5 - Eu não devo conversar na aula.
 6 - Eu não devo conversar na aula.
 7 - Eu não devo conversar na aula.
 8 - Eu não devo conversar na aula.
 9 - Eu não devo conversar na aula.
 10 - Eu não devo conversar na aula.

conversar. não-ve-se. ser. com-ve-se. com-ve-se.
 professor. não-ve-se. professor. não-ve-se. professor.
 aluno. não-ve-se. aluno. não-ve-se. aluno.

Frases

1 - Os meninos conversam.
 2 - O professor não deve conversar na aula.
 3 - O aluno não pode falar na aula.

 Cleverson
 (não paulino)

sílabas, o espaço cedido aos meninos e meninas apenas lhes garante a possibilidade de reproduzir as regras no jogo de poder em sala de aula: o lento processo de silenciamento dos alunos e alunas que, definitivamente, não podem conversar na escola e talvez tenham que se calar também diante da vida. Que histórias teria o Cleverson são-paulino para nos contar? Por quanto tempo elas ficarão adiantadas? Correm elas o risco de ser também silenciadas? É assim que a escola ensina a escrever, mas não garante o direito à palavra: é assim que a escola alfabetiza, mas tantas vezes rouba dos alunos e alunas sua perspectiva de se tornar leitores e escritores.

Se abrimos mão da compreensão da escrita como pura tecnologia associada a um código, se considerarmos a aprendizagem da língua na sua dimensão social, se entendermos a alfabetização como processo educativo para a inserção dos alunos e alunas no universo letrado, se concebermos a aprendizagem da leitura e da escrita como processos que fazem sentido no antes e depois do período escolar, se aceitarmos o desafio de fazer da escola um ambiente alfabetizador, somos obrigados a admitir a necessidade de transformar o ensino e buscar novas bases para a prática pedagógica. Entre as diretrizes para a alfabetização no contexto do mundo letrado devemos considerar:

1) Revisão dos paradigmas do ensino e do ensino da língua escrita

- O aluno tomado como sujeito ativo no processo de aprendizagem da escrita.
- A aprendizagem como processo significativo e contextualizado.
- O professor como mediador do conhecimento que conduz o grupo classe por sucessivas (e provocativas) propostas de leitura e escrita.
- A língua escrita como objeto de conhecimento que se constitui nas relações sociais sob a forma de práticas letradas próprias do contexto sócio-histórico.
- A escola com ambiente alfabetizador e a prática pedagógica como a pluralização de experiências com propósitos didáticos e sociocomunicativos.

2) Ressignificação do ensino da língua escrita

- Do imposto ao desejado.

- * Do doado ao construído.
- * Do fragmentado ao significativo.
- * Do estritamente escolar ao amplamente vivido.

3) Reconstrução das relações com os alunos e com a comunidade

- * Conhecimento das práticas sociais de escrita.
- * Compreensão do aluno mediante a consideração do seu lugar social, seus valores, seus saberes e suas dificuldades.
- * Ajustamento das propostas escolares à natureza e à trajetória dos processos cognitivos dos alunos.

4) Reconstrução da dinâmica escolar e das práticas pedagógicas

- * Integração da equipe escolar para a construção coletiva da prática pedagógica.
- * Ampliação dos focos de informação, das possibilidades de mediação e de interlocução.
- * Multiplicação das experiências de leitura e escrita, garantindo o seu significado e função social assim como as possibilidades de reflexão e aprendizagem da língua.
- * Promoção de atividades que possam articular as dimensões escolar e social, em efetivas situações de aprendizagem e uso do conhecimento.
- * Despertar o gosto pela aprendizagem, a formação do hábito de leitura e a valorização da escrita.
- * Fazer da alfabetização um projeto de conquista da cidadania.

Levadas ao extremo, tais diretrizes podem significar uma drástica transformação da escola e da configuração da sociedade letrada

no Brasil. A despeito do desafio que possam representar, elas nos remetem à necessidade de acreditar na educação como princípio transformador. Pensando em cada aluno que hoje ingressa na escola e, principalmente, no futuro da sociedade democrática, vale a pena se perguntar: alfabetização e letramento, o que será que será?

Referências bibliográficas

- BRITTO, L. P. L. "Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação". In: FERREIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 47-63.
- _____. "Letramento e alfabetização – Implicações para a Educação Infantil". In: FAULA, A. L. G.; MELLO, S. M. (orgs.). *O mundo da escrita no universo da primeira infância*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 5-21.
- COELHO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- _____. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- COLOMER, T. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986a.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986b.
- _____. *Anuidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- _____. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- _____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. "Alfabetização e cultura escrita". Entrevista concedida a Denise Pellegrini. *Nova escola*. São Paulo, abr.-maio, 2003, p. 27-30.
- _____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2007.

- FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- FRUIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autouros Associados/Cortez, 1983.
- GALLART, M. S. "Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador". In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. (orgs.). *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 41-54.
- GERALDI, J. W. *Portas de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. "A criança e a linguagem escrita". In: ALENCAR, E. S. *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 51-70.
- HARRIS, T. H. L.; HODGES, R. E. *Dicionário de alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- _____. "Programa de educação de jovens e adultos". *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 27, n. 2. São Paulo: Feusp, 2001, p. 267-81.
- LEITE, S. A. S. (org.). *Alfabetização e letramento - Contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi, 2001.
- LEMINSKI, P. "Por falar em tortura". *Folha de S. Paulo*, 18 set. 1985.
- LENER, D. *Ler e escrever na escola - O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LUZE, A. *O processo de apropriação da escrita na infância: situações iterativas na produção textual*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MORTATTI, M. R. J. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.
- PURCELL-GATES, V. "A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa". In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. (orgs.). *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29-40.
- RIBEIRO, V. M.; VÉVIO, C. L.; MOURA, M. P. "Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional". *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 49-70.
- ROCHA, G.; VAL, M. G. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - O sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos - Escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SILVA, N.; COELHO, S. M. G. "Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica". *Valeant*, n. 21. Porto: Mandruva, 2003. Disponível em: <<http://www.hotspots.com/videtur21/nilce.htm>>.
- SOARES, M. *Letramento - Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. "Letramento e escolarização". In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. "The schooling of literacy". In: *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman, 1995, p. 106-31.
- TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e escrever - Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TEOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999.

Texto 4

A autora nos propõe pensar sobre o ato de escrever com foco na revisão textual, um trabalho ainda muito superficial nas escolas. Afirma que aprender a escrever é muito mais do que discorrer sobre um tema, mas colocar os alunos frente a desafios reais de escrita.

Dessa forma, a leitura do texto nos permite refletir sobre que práticas são necessárias para que os alunos escrevam cada vez mais e melhor:

1. Ao afirmar que a revisão textual é um momento privilegiado de reflexão sobre o texto, a autora nos remete a quais práticas produtivas de construção de escrita em sala de aula?
2. De que forma a atividade de revisão textual pode ser proposta para alunos em processo de alfabetização?

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Textos em contextos : reflexões sobre o ensino da língua escrita / Silvia M. Gasparian Colello (org.). -- São Paulo : Summus, 2011.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-321-0711-8

1. Ensino 2. Escrita 3. Leitura I. Colello, Silvia M. Gasparian.

10-12261

CDD-469.107

Índice para catálogo sistemático:

1. Escrita : Português : Linguística : Estudo e ensino 469.107

TEXTOS EM CONTEXTOS

Reflexões sobre o ensino
da língua escrita

SILVIA M. GASPARIAN COLELLO
(org.)



Compre em lugar de fotocopiar.

Cada real que você dá por um livro recompensa seus autores e os convida a produzir mais sobre o tema; incentiva seus editores a encomendar, traduzir e publicar outras obras sobre o assunto; e paga aos livreiros por estocar e levar até você livros para a sua informação e o seu entretenimento.

Cada real que você dá pelo fotocópia não autorizada de um livro financia um crime e ajuda a matar a produção intelectual em todo o mundo.



8 A revisão de texto nos livros didáticos: em busca de sentido

ÉRICA DE FARIA DUTRA

O ato de escrever envolve muitas operações simultâneas, dentre elas a de revisar o texto. Isso implica algumas tomadas de decisão por parte do escritor.

Quando se trata de escritores inexperientes, como crianças entre 6 e 7 anos, é preciso que a escola proponha situações bastante planejadas para desenvolver nos alunos a disponibilidade de voltar ao próprio texto e relê-lo. Para isso, as atividades de produção escrita devem constituir uma situação efetiva de comunicação, o que necessariamente requer um destinatário. Dessa maneira, o aluno, ao revisar seu texto, precisa deslocar-se da função de escritor e olhar sob a perspectiva daquele a quem o seu texto se destina; colocar-se no papel do leitor. Mas o que a escola tem feito para trabalhar essa questão? Como os livros didáticos abordam esse tema? Este artigo pretende fazer um estudo exploratório de uma atividade de um livro didático e traçar um paralelo com o referencial teórico utilizado pelos autores da coleção de que o livro citado faz parte. Evidentemente, não se trata de fazer uma crítica pontual à coleção ou a uma atividade específica, mas ampliar a reflexão sobre a transposição didática usando como referência os princípios socioconstrutivistas, mais especificamente, sobre os critérios de proposição das atividades de produção e revisão de texto. Sem a pretensão de exaurir a análise do tema, consideramos que o estudo de caso aqui proposto pode contribuir para evidenciar paradoxos da realidade e desafios do ensino.

Os livros didáticos: um breve panorama

Val e Castanheiras (2005), em pesquisas realizadas em livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD), constataram que, nos livros de 1ª a 4ª série, a proposta de revisão aparece em 57% do conjunto das obras, enquanto nos livros de alfabetização, em apenas 22%. Em ambos os casos, é um número relativamente baixo, visto que é também por meio da revisão que o professor pode intervir e planejar situações ajustadas aos alunos, a fim de que reflitam sobre a linguagem escrita, melhorem o texto e com isso aprendam tanto o conteúdo trabalhado como o comportamento de um escritor. É importante ressaltar que a ausência de atividades de revisão na grande maioria dos livros didáticos de alfabetização deixa à mostra um paradigma: crianças pequenas não escrevem textos, ou, se escrevem, não é necessário revisá-los, pois essa é uma tarefa que não está ao alcance delas.

Muitos pesquisadores da área de linguagem (Lerner, 2002; Kaufman, 2008; Teberosky e Tolchinsky, 1997; Zaccur, 1999; Chartier, 1996; Ferreira, 1999) afirmam que crianças entre 3 e 4 anos são capazes de produzir textos. O que ainda não conseguem é grafar convencionalmente, mas podem ditar para que o professor ou outro adulto escreva. Se produzem textos, podem perfeitamente rever certas formas de dizer, retificar o que escreveram e adequar melhor a linguagem, levando em consideração, de acordo com suas possibilidades, o destinatário.

O que está ainda muito presente nos livros didáticos de Ciclo I do Ensino Fundamental é a enorme valorização da gramática e da aquisição do código escrito, mostrando o “ranço” que existe em relação ao ensino da língua. Presos aos paradigmas do ensino tradicional e desconsiderando os princípios advindos das pesquisas realizadas nos últimos trinta anos, os livros reforçam a alfabetização como a mera associação de letras e sons (fonemas e grafemas) e o entendimento das regras ortográficas desse sistema.

No final da década de 1990, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representou um marco importante para o posicionamento teórico assumido pelo Ministério da Educação (MEC) com base em estudos realizados em todo o mundo desde os anos 1980: o

construtivismo. Trata-se de uma concepção que considera os alunos seres pensantes, capazes de interagir com o objeto de conhecimento, levantando hipóteses e conferindo-as, sendo o professor o mediador desse processo. Ao lado disso, com a assimilação das obras de Bakhtin e das pesquisas embasadas no referencial sócio-histórico, modificou-se também a maneira de entender a língua. Ela passa a ser vista como produção viva, dinâmica, que se transforma a cada nova interlocução. O sentido das palavras só se dá por meio da interação, tendo em vista uma prática social. Com base nessas premissas, o ensino da gramática deve estar a serviço do texto e do discurso, sugerindo a relevância de focar o trabalho pedagógico na produção de textos.

A partir dessa mudança de referência, houve um grande interesse por parte dos autores de livros didáticos em se adequar às exigências do MEC, a fim de que suas coleções conseguissem aprovação no PNLD. No que diz respeito ao ensino da língua, alguns critérios desse programa são: apresentar uma gama variada de gêneros textuais, considerar o destinatário e o contexto de circulação do texto, além de propor aos alunos planejamento, discussão sobre a forma composicional e revisão do texto (Val, 2003). No entanto, são poucos os livros que consideram tais requisitos.

Extraída de um livro didático bastante difundido no mercado, a proposta de atividade analisada a seguir, e o seu referencial teórico destinado aos professores, pretende ser um exemplo do ajustamento inadequado (reducionista ou insuficiente) dos livros didáticos aos requisitos das novas concepções.

O referencial teórico do livro: discutindo concepções

O livro escolhido para análise foi *Aventura da linguagem – 1ª série*, de Luiz Carlos Travaglia, Silvana Costa e Zélia Almeida, da editora Dimensão, publicado no ano de 2005. A fim de orientar os professores sobre as condições necessárias para produzir um texto, os autores da

coleção citam a obra *Portos de passagem* (Geraldí, 1997), na qual o autor afirma que a produção de texto precisa ser o ponto de partida e o de chegada para o processo de ensino-aprendizagem, de modo que garanta na escrita a sua dimensão essencialmente dialógica. Para tanto, ao escrever um texto, é preciso ter o que dizer, um motivo para dizer, para quem dizer; o escritor precisa se assumir como locutor e escolher estratégias para realizar tudo isso. Como as atividades para os alunos são pautadas nesse referencial, o livro didático oferece vários tipos de propostas, tais como:

[...] o estudo da estrutura do texto para o aluno perceber que todo texto tem um plano, uma organização; os exercícios de vocabulário; as atividades de "A construção do texto na fala e na escrita", em que se discutem os vários recursos da língua para um mesmo fim e as diferenças entre eles; as próprias atividades de leitura de textos e de discussão; a apresentação e o estudo de diferentes gêneros de textos. (Travaglia, 2005, p. 1112)

Um pouco adiante, Travaglia aponta outras condições necessárias para a produção de texto: Onde? Quando? Em que meio ou suporte o texto será veiculado?

Ainda sobre esse aporte teórico, o autor traz alguns fundamentos, ressaltando que todo texto precisa ser planejado, estar contextualizado e, depois de pronto, ser revisado. Destaca que é importante o trabalho com a diversidade textual e também que é necessário realizar propostas de escrita com certa regularidade.

Travaglia (2002) assume a interação comunicativa como meta de trabalho do professor de língua portuguesa. Para isso, acredita que é necessário possibilitar ao aluno um conhecimento cada vez maior dos recursos da língua para que consiga efetivamente se comunicar, seja por meio da escrita, seja por meio da fala:

O trabalho com todos os recursos da língua (ou pelo menos com a maioria deles) é o desejável. Na lista de recursos podem ser inclui-

dos: a) todas as unidades linguísticas: fonemas, morfemas, palavras, [...] textos, etc.; b) as diferentes construções; c) as categorias da língua (número, gênero, pessoa, tempo, modalidade, voz, aspecto); d) recursos supra-segmentais como entonações, pausas, altura de voz, ritmo; e) outros. (Travaglia, 2005, p. 201)

Na referida obra de Travaglia (2002), fica evidente um ensino pautado em tipologia textual, visto que é por meio de textos que ocorrem a comunicação e a interlocução entre as pessoas. Acredita-se que o trabalho com produção de textos de diversos tipos permite um estudo sobre os diferentes recursos da língua. Sendo as situações interlocutivas diversas, os recursos linguísticos utilizados nos vários tipos de textos também se diferenciam e são necessários na tentativa de construção de sentidos.

Tanto Geraldí (1997) quanto Travaglia (2002) assumem que o ensino da língua precisa ter como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa. Ambos concordam que a gramática precisa estar a serviço do texto. Porém, Travaglia utiliza o texto como pretexto para o ensino da gramática, uma vez que dá ênfase à aprendizagem de diferentes recursos linguísticos. O próprio referencial teórico ressalta que o livro didático oferece atividades para que os alunos observem a estrutura do texto e o vocabulário como situações didáticas a fim de escolher estratégias em relação ao que dizer, para quem e por que dizer. Já para Geraldí, o importante é ter primeiro um contato amplo com a linguagem e só depois levar o aluno a ter consciência dos aspectos inerentes a ela. Dessa forma, o ensino deixa de ser reconhecimento e passa a ser produção, uma perspectiva de trabalho pedagógico que está em total consonância com sua concepção da linguagem.

Geraldí (1997) afirma que é por meio da linguagem que o homem é capaz de compreender o mundo em que vive e nele agir. Mas a linguagem só tem significado real no momento em que é enunciada. É na interlocução que produzimos linguagem e nos constituímos como sujeitos. Sendo o objetivo da escola formar leitores e escritores compe-

tes, o ensino precisa estar pautado num trabalho com a linguagem, e não sobre ela. Dessa forma, é focando no processo interlocutivo que o sujeito pode estar em contínua constituição, assim como a própria língua, que não pode ser entendida como um sistema pronto e acabado. Considerando que o sujeito não está pronto, ou seja, que ele vai se completando e se construindo nas suas falas, as interações sujeito-linguagem só podem acontecer num contexto social e histórico mais amplo. Isso é o que o autor chama de "trabalho linguístico"; a linguagem está sempre se constituindo nos processos de interação, trabalho que o sujeito realiza na construção dos sentidos.

Por isso, a aprendizagem da língua não se dá pela incorporação de itens lexicais, sintáticos, pelo conjunto de máximas ou princípios que regem a língua ou por uma estrutura fixa para a construção de um texto. É justamente em outra perspectiva que se justifica um trabalho que considera as hipóteses infantis onde a proposta didática esteja contextualizada, numa rede ampla de significados, e o que se tem a produzir esteja a serviço de uma situação comunicativa. É trabalhando pela linguagem, na linguagem e com a linguagem que os sentidos se constroem e se constituem como diálogos, uma condição que, segundo Bakhtin (2006), é fundamental para conceber a linguagem.

Uma escola que valoriza a interação dialógica acredita que o aluno é um agente cultural, que tem seu discurso, fazendo-se ouvir e recriando-se no seio de outras vozes. O papel dessa instituição é trabalhar as múltiplas vozes que a sala de aula possui, sendo o diálogo a forma suprema dessa polifonia. Por isso, o trabalho com os gêneros discursivos precisa estar presente na escola, pois são formas enunciativas, não apenas linguísticas, e dependem muito mais da situação comunicativa e da cultura do que da palavra e das regras do sistema. As regras gramaticais, por sua vez, só têm sentido e só se justificam no contexto da enunciação comunicativa.

Em síntese, quando se concebe a língua escrita em uma perspectiva comunicativa construída com base em uma situação necessariamente

dialógica e contextualizada, fica aos educadores o desafio de trazer para a sala de aula textos em diferentes gêneros e com diferentes propósitos, recriando, a partir deles, situações de efetiva produção de sentidos e negociação de significados, e assim criar a oportunidades de promover a reflexão linguística.

Análise de uma atividade de produção de textos

A atividade escolhida foi a elaboração de legenda para uma foto em que o aluno estivesse com a família num dia especial. O que se pretende ao analisar tal produção é discutir a forma como foi encaminhada, principalmente no que diz respeito à revisão, pensando nas condições didáticas necessárias para o bom desenvolvimento da proposta, e articular isso com as orientações dadas ao professor e com o referencial teórico assumido.

Conforme mencionado, as últimas pesquisas comprovam cada vez mais a necessidade de um interlocutor para as produções realizadas pelas crianças. A maior parte dos livros didáticos não oferece uma indicação adequada de destinatário (Val, 2003). Essa falta ou ausência faz que o aluno não consiga construir uma imagem do leitor num processo dialógico. E quando o livro oferece um destinatário, é muito frequente que seja fictício, o que prejudica uma interlocução efetiva.

Outra problemática é a pouca preocupação com o contexto social de circulação e o suporte desses textos. Há uma predominância de exposição das produções dos alunos no mural da escola, sendo esta uma das únicas possibilidades de encontro entre autores e leitores. É necessário mais. A escola precisa favorecer uma diversidade de situações que se utilizem da função social que a escrita contempla. Dessa forma, ajudará os alunos a compreender a escrita em sua dimensão pública e dialógica.

Em uma atividade proposta pelo livro didático a criança deve escolher uma foto ou fazer um desenho em que esteja com a família em um momento especial e escrever uma legenda. A consigna dada ainda abrange outras condições para a produção: "Crie um texto tipo legenda, informando: local, nome das pessoas representadas, o que estão fazendo e a data do acontecimento" (Travaglia, 2005, p. 172).

Antes de fazer a proposta, o livro traz uma definição do gênero. Em forma de "você sabia", o autor explica: "Legenda é o texto explicativo que acompanha uma foto ou uma outra imagem, como o exemplo da página seguinte" (Travaglia, 2005, p. 171). O exemplo dado é a foto de duas pessoas passeando pela praia, na beira da água, com uma legenda curta escrita: "Passeio na praia".

Ao término da textualização é proposta uma revisão em duplas. Os alunos devem trocar o texto com o colega e dar sugestões de mudanças visando a melhoria do texto. Para orientar o trabalho, o professor precisa dizer que tipo de sugestão os alunos deverão considerar ao analisar a produção do colega.

Analisando a atividade proposta, o autor faz um encaminhamento bastante detalhado para que o aluno consiga produzir uma legenda, e no final pede uma revisão. A atividade apresenta o que dizer – local, nome das pessoas que aparecem na foto, o que estão fazendo e a data –, porém não oferece um motivo nem um destinatário real para o texto a ser produzido (o motivo e para quem dizer). Também não há nenhuma explicação sobre os objetivos de tal atividade. Isso interfere no desenvolvimento do texto, visto que os alunos não podem pressupor a razão do trabalho. Dessa forma, fica comprometida a possibilidade de o aluno assumir-se como locutor e pensar em estratégias para realizar a produção. Quando o aluno é convidado a escrever na escola sem conhecer a finalidade de seu texto, pode pensar que a escrita serve para obter uma nota e que o fim é escrever para aprender a escrever. Nessa escrita não há o menor movimento de vida, não há experiência em ser ou fazer-se leitor e escritor em uma perspectiva dialógica.

Geraldi (1997) faz uma distinção interessante entre produção escrita e redação. A primeira é um texto produzido na escola e a outra é um texto produzido para a escola, e a diferença entre ambas é, sem dúvida, a motivação e o sentido da atividade. Com base nesse critério, fica claro que o que foi proposto está mais próximo de uma redação escolar. Travaglia (2005), como mencionado anteriormente, acredita que a meta do ensino de língua deve ser desenvolver a competência comunicativa. Isso implica apresentar propostas de escrita em uma situação instaurada de interlocutores, o que, de fato, não acontece no exemplo em questão.

Pensando na escrita como objeto de análise e considerando a maneira como os alunos aprendem, especialistas da didática contribuem de maneira prática para a solução dos problemas enfrentados em sala de aula. Lerner (2002, p. 53) afirma que: "Planejar, atualizar, revisar mais de uma vez [...] são os grandes comportamentos do escritor". Esses comportamentos não fazem parte de um processo fechado em si mesmo nem linear; pelo contrário, eles ocorrem ao mesmo tempo, visto que, ao escrever um texto, estamos sempre replanejando, lendo novamente e fazendo as modificações necessárias. O papel do professor no planejamento, por exemplo, é possibilitar diferentes momentos de discussão sobre o que e como escrever. Nesses espaços de reflexão, o conteúdo do texto e a forma de expressá-lo vão se definindo e, com essa estratégia, o professor estará promovendo variadas formas de pensar sobre o texto antes de propor a escrita. Por isso, é fundamental que o aluno conheça o propósito do texto a ser produzido, pois, considerando o leitor, ele poderá tomar decisões mais adequadas no momento da textualização.

Um critério valorizado pelo PNLD é a indicação do gênero textual. A maioria das coleções apresenta uma variedade grande de gêneros, mas muitas se limitam a indicá-los sem se preocupar com os objetivos e com seu uso social. A familiarização com o gênero é uma questão imprescindível quando se quer produzir um texto. É necessário que o aluno tenha um amplo contato com textos para que possa observar, refletir e levar-

tar as principais informações sobre o texto que precisa escrever. Por isso, as situações didáticas devem viabilizar experiências e reflexões.

No caso analisado, o professor deveria ampliar o repertório, trazer do à sala de aula legendas de diferentes tipos e lendo-as para os alunos e outras para que lessem sozinhos. Com base nisso, professor e alunos discutiriam as principais características do texto em questão e pensariam sobre a produção a ser escrita. Para tanto, planejar o que irão escrever é fundamental, ou seja, pensar juntos quais são as informações mais relevantes, o que não devem deixar de escrever. Entretanto, na atividade discutida, a tarefa de produção escrita foi dada sem que o aluno precisasse pensar sobre o assunto.

Da forma como foi encaminhada, Travaglia (2005) parece pressupor que apenas uma explicação sobre o gênero é suficiente para que os alunos consigam escrever textos de qualidade. Além disso, a foto e a legenda inscritas na atividade não servem como modelo para os alunos, uma vez que não apresentam nenhuma das informações pedidas às crianças (nome, contexto e data). As condições dadas pelo livro fazem da proposta uma mera atividade de redação, um exercício de escrita.

O próprio livro didático traz algumas orientações gerais no referencial teórico para auxiliar o professor no momento do planejamento: "O(A) professor(a) deve ajudar o aluno a fazer um plano de seu texto: o que vai ser falado, ou seja, que informações vão ser representadas? Em que ordem? Quais são as ideias fundamentais e quais são as subdivisões de cada ideia básica?" (Travaglia, 2005, p. 28).

A despeito do princípio proclamado, na atividade analisada, o autor é quem fornece tudo o que os alunos precisarão escrever. Na mesma parte do referencial teórico, Travaglia (2005, p. 28) afirma que, "[...] como o(a) professor(a) poderá observar, em muitas atividades de produção de texto, o plano está sugerido no livro [...]. Se o(a) professor(a) quiser, pode, nesses casos, discutir o plano com os alunos e detalhá-lo etc."

Podemos perceber que a diretividade da proposta rouba da situação didática a possibilidade de construção focada no aluno.

A textualização é um dos momentos em que o professor pouco intervém, pois os alunos, principalmente os que estão em processo de aquisição da escrita, precisam se concentrar em muitas variáveis: com que letra vão escrever, o que dizer e a maneira como vão dizer, entre outras. Nessas situações, ele auxilia os alunos quando é solicitado. O momento crucial de intervenção do professor se dá em atividades de revisão. É este processo de voltar ao texto, relendo, refletindo, repensando sobre os problemas encontrados que permite aos alunos a apropriação da tessitura textual. Mas a revisão de um texto só se justifica diante de um leitor efetivamente situado. Por isso, a situação comunicativa definida é essencial para que a revisão tenha sentido, pois, dessa maneira, essa prática permitirá o sucesso da interlocução, justamente pela possibilidade de o autor se colocar no papel do leitor. Nessa perspectiva, o autor pode analisar e refletir sobre o texto, visando o entendimento do seu destinatário. Além disso, a situação pode potencializar discussões interessantes sobre os aspectos discursivos (coesão, coerência, referenciação etc.) e notacionais (ortografia, pontuação etc.).

Castedo (s.d.), pesquisadora da didática no ensino de língua escrita, ressalta algumas condições específicas para o trabalho com revisão: o aluno, quando leitor fluente, deve fazer a primeira revisão sem nenhuma especificação do professor; se forem necessárias outras revisões, o professor pode escolher um aspecto específico e propor que os alunos pensem sobre ele no texto produzido. Outro princípio importante é a proposição de situações de revisão alguns dias depois do momento da textualização, pois, dessa maneira, os alunos, principalmente os da faixa etária analisada, conseguirão se posicionar realmente como leitores do texto. É essencial a troca de opiniões entre colegas colocados na situação de leitores críticos, mas a decisão de mudança é do sujeito-autor.

Pensando na atividade analisada, a não constituição de uma situação comunicativa pode ser considerada uma falha, porque a tarefa de revisar, sem considerar a interlocução, se torna pouco significativa. Entretanto, é preciso reconhecer o mérito da proposta no que diz respeito à

interatividade (e, conseqüentemente, à troca de saberes) entre os alunos no momento da revisão.

As orientações ao professor para o trabalho de revisão dadas no livro são chamadas pelo autor de “refazimento/reescritura” do texto. Nessa parte, os autores ressaltam que o professor deve: “[...] promover mais de uma sessão de reescritura para aperfeiçoar pontos diversos, sendo necessário ler os textos dos alunos para observar e fazer o levantamento de aspectos que devem ser objeto de atividades em sala de aula” (Travaglia, 2005, p. 172).

Porém, na atividade proposta, isso não ocorre. Apesar desses problemas no encaminhamento, vale ressaltar o mérito da interlocução quando os alunos são convidados a voltar ao texto e relê-lo e a participar de momentos de revisão entre pares.

Considerações finais

A revisão, como tarefa do escritor, precisa ser concebida como um procedimento inerente à apropriação de habilidades textuais. Além disso, precisa estar pautada em um trabalho que considere o processo interlocutivo e as diferentes propostas didáticas como diretrizes para proporcionar situações de aprendizagem significativas. Nessa prática, as crianças não aprendem de forma isolada: é na interação com outras crianças que podem refletir e repensar sobre o texto. A revisão textual é, portanto, um momento privilegiado de reflexão sobre o texto finalizado, o que torna possível ao aprendiz voltar à sua produção como leitor e analisar aspectos de caráter discursivo e notacional.

Infelizmente, o que se percebe em muitas salas de aula são práticas ainda reductionistas, que têm como objetivo apenas ensinar a escrever, sem que haja critérios para a escolha do gênero textual, dos temas e, principalmente, dos propósitos. A revisão precisa estar presente nas salas de aula sempre que a criança escreve um texto a um leitor real, o que é pouco frequente nas práticas escolares (Val e Castanheiras, 2005). É comum o professor dizer que realiza propostas de revisão,

mas, na verdade, o que faz é apontar os erros para os alunos e pedir que eles corrijam. Outras vezes, a revisão é somente entendida como uma prática desenvolvida para correções de erros ortográficos e gramaticais. A partir disso, todo o processo de reflexão fica prejudicado. É preciso considerar as diferentes formas de escrever que dependem do uso e da situação comunicativa e as implicações para a realização de tal tarefa.

A análise da atividade de Travaglia sugere que a formação do revisor de texto na escola precisa ser mais cuidada, visto que uma grande parte dos livros didáticos não aborda esse tema e, quando propõem situações de revisão, muitas delas são equivocadas ou insuficientes. É necessário entender o livro didático como um apoio para o trabalho do professor em sala de aula e não como o único objeto de aprendizagem – o que frequentemente acontece na realidade das escolas.

A escola necessita de práticas que levem em consideração a construção do saber pelos aprendizes. Aprender a escrever é muito mais do que discorrer sobre um tema pedido; implica colocar os alunos diante de desafios reais de escrita. Para isso, a revisão torna-se essencial dentro de um processo que considera a escrita como construção e a língua como recurso essencialmente dialógico.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CASTEDO, M. *A revisão de textos na escola: situações didáticas e estratégias elaboradas pelos alunos*. Projeto Revisión e Intercambio. Mimeo. [s. d.]
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LEFNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VAL, M. G. C. “Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental”. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- VAL, M. G. C.; CASTANHEIRAS, M. “Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa de 1ª a 4ª série”. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. *Livros*

didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. *A aventura da linguagem: 1ª série*. Belo Horizonte: Dimensão, 2005.

_____. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino da língua materna. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Educ./Inep, 2002. p. 201-14.

Texto 5

Avaliamos que o trabalho com a revisão textual necessita de um maior destaque nas práticas de sala de aula e, portanto, definimos trabalhar com uma sequência do tema para oportunizar a reflexão que passa pelo ensino e também tem referências importantes do ponto de vista da aprendizagem.

Como nos diz a autora, “Penha, empenhada em deslocar para o primeiro plano *o que se diz* e *como se diz*, em vez de ocupar o lugar da professora que examina e avalia a correção de *como se registra o que se diz* (GÓES, 1993), priorizava situações de produção e revisão de textos, de modo que as crianças, nesse processo, pudessem pensar sobre o texto, refinando a enunciação do pensamento para o outro.”

Apresentamos a vocês duas questões para diálogo sobre as práticas docentes e possíveis intervenções com o intuito de fomentar o avanço de nossos alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

1. Releiam o processo de reescrita do texto que Leonardo escreveu. Observem como a professora Penha conduziu as indagações e sugestões dos alunos. Registrem os procedimentos que a professora realizou durante a reescrita. A seguir, reflitam e registrem sobre como ela conduziu a situação à luz de alguns aspectos:

- relação entre linguagem oral e linguagem escrita;
- ampliação dos enunciados: *o que se diz* e *como se diz*
- uso da pontuação;
- adultos que lêem e escrevem também revisam seus textos;
- diferença entre *o ainda não saber* e *o não saber*;
- tratamento para o uso do m antes do p e b;
- outros que considerarem importantes.

2. Comentem a seguinte frase do texto: “A professora não é mais a única interlocutora e mediadora nas aprendizagens que vão se concretizando nas atividades da sala de aula”. A seguir, proponham um planejamento que promova a realização dessa abordagem de ensino de modo que “a sala de aula seja um lugar de produção de sentidos”.

Lígia Martha Coelho (org.)

Língua Materna nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

De concepções e de suas práticas

Língua Materna nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental Lígia Martha Coelho (org.)

Atualmente, trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental com diferentes gêneros textuais já não se constitui novidade. No entanto, como abordá-los? Bastará o contato com a diversidade de textos, ou é necessária a realização de um trabalho mais sistematizado, que procure refletir sobre a natureza e constituição desses gêneros, no sentido de melhor apreensão desses conhecimentos pelo aluno?

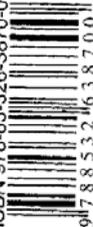
O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais em relação ao ensino da língua materna? Como trabalhar com alguns de seus pressupostos, em grande parte oriundos dos mais recentes estudos linguísticos? Serão esses fundamentos conhecidos pelos professores das séries iniciais?

Perguntas como estas buscam respostas nos capítulos desta obra, que tem como tema central o trabalho com a língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando os debates e estudos atuais sobre a linguagem, bem como as produções textuais das crianças e as estratégias didáticas que procuram sistematizar suas naturezas.

www.vozes.com.br

**EDITORA
VOZES**
Uma vida pelo bom livro

ISBN 978-85-326-3870-0



9 788532 163870

**EDITORA
VOZES**

2 Revisão textual e o processo de negociação de sentidos no ensino e aprendizagem da linguagem escrita

Carmen Sanches Sampaio*

Assumamos uma utopia, e vamos ver que, em decorrência dela, o ensino de língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo, visando à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadro das tranquilidades que o ajuste social lhe confere.

Wanderley Geraldi

Esse texto, parte da tese de doutorado¹ defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, revela acontecimentos experienciados por mim, pesquisadora vinda da universidade, pelas professoras alfabetizadoras-pesquisadoras que atuam na escola investigada² e pelas crianças, alunas e alunos de uma turma que, por dois

* Professora da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio); pesquisadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares (Grupafá/UFF) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Práticas Educativas e Cotidiano (Unirio – www.neppecc.com).

1. SAMPAIO, Carmen Sanches (2003). *Aprender a ler [...] quando eu misturarei todas aquelas letras ali...*. Campinas: Unicamp [Tese de doutorado].

2. Uma escola pública carioca vinculada à Rede Faetec – Fundação de Assistência às Escolas Técnicas.

anos consecutivos (classe de alfabetização e 1ª série), acompanhei durante a realização da pesquisa desenvolvida no tempo do doutorado.

É importante destacar que o desafio de tentar *compreender o compreender* (BATESON, 1998) das crianças quando estão aprendendo a ler e a escrever, assumido por mim e por um grupo de professoras alfabetizadoras da escola, e o modo como essa questão emergiu, na *reflexão sobre a ação, na ação e para a ação* (PEREZ GOMEZ, 1995), no processo de formação, experienciado na própria escola, levou-me a uma investigação *com* as professoras e não *sobre* as práticas alfabetizadoras das professoras.

O processo de investigação evidenciou que a "passagem" de uma compreensão adultocêntrica de como a criança se alfabetiza (ainda hegemônica) para uma compreensão que considere as idiosincrasias da aprendizagem das crianças ainda é um desafio, pois nos leva a entender a prática alfabetizadora de maneira bastante diferente do modo *ensinado/aprendido*, emergindo a necessidade de polemizarmos com nossas certezas e verdades mais acalentadas, expondo dúvidas, incertezas e limites.

Construir, compartilhadamente, pesquisadora e professoras alfabetizadoras, um olhar mais atento às diferentes lógicas utilizadas pelas crianças, procurando *compreender* como elas *compreendem* o aprender a ler e a escrever, fugindo das armadilhas do nosso olhar adultocêntrico, nos permitiu ver o que antes não víamos – a possibilidade do *sucesso* das crianças das classes populares, pois longe de ser ausência de saber, o modo peculiar de a criança aprender implica outros saberes, já que ela pode pensar o mundo a partir de outras lógicas e por caminhos diversos do determinado pela escola.

Na turma investigada, as crianças não liam para "fazer dever" ou porque a professora "mandava". Liam porque queriam. Comentavam entre si o que encontravam nos livros. Gostavam de ler

e chamavam a mim e a professora para ouvirmos suas leituras, pedidas de desejo e prazer. Leituras realizadas no cotidiano da sala de aula, revelando-nos uma realidade nem sempre existente nas escolas. Mas, a preocupação com os "temas" e "conteúdos", combinados nos planejamentos pensados durante as reuniões pedagógicas, e que deviam ser trabalhados, durante um determinado tempo escolar, em vez de impulsionar mais e mais, "freava", por vezes, esse processo vivenciado pelas crianças. As leituras e escritas realizadas, em diferentes momentos, ficavam restritas às "tarefas" que precisavam ser "cumpridas".

Entretanto, as professoras dessa turma, tanto as da classe de alfabetização como a da 1ª série do Ensino Fundamental, esforçavam-se para que o ensino da leitura e da escrita não fosse de *reconhecimento e reprodução*, mas, prioritariamente, de *conhecimento e produção* (GERALDI, 1997). Procuravam garantir que as crianças escrevessem, como podiam e sabiam, o que pensavam e viviam dentro e fora da escola, de modo que, no processo de produção, ações *com* a linguagem e *sobre* a linguagem fossem desenvolvidas. Empenhavam-se para que as leituras realizadas mobilizassem o grupo, instigando-o a procurar novos textos, novas leituras.

Intenção e ação transformadas em um grande desafio, para as professoras, devido à forma aprendida de ensinar a ler e a escrever. Um modo subsidiado por uma concepção de língua como um sistema estável e imutável, um conjunto de signos que se combinam de acordo com regras específicas, que precisam ser aprendidas e reproduzidas. As próprias crianças forneciam pistas valiosas, para que as alternativas pedagógicas pensadas, sugeridas e praticadas não se limitassem à *produção de textos para a escola* (GERALDI, 1997).

Parte desse movimento, experienciado durante situações pedagógicas de revisão textual, por mim, pela professora e crianças de uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental, em uma escola

pública, é socializado por esse texto. Afinal, o que nos ensinam as crianças em seus processos de aprendizagens?

Não, tia, não pode ser o M [...] porque aí só tem o P, falta o B!

As crianças liam e escreviam. Os textos produzidos apresentavam, como ressaltava Penha, a professora da turma, *muitas questões para resolver*. Algumas crianças, como Alex, que repetia a 1ª série (no ano anterior foi aluno da própria Penha), traçavam as letras de um modo que dificultava a leitura. Outras ainda não dominavam a segmentação convencional da escrita, omitiam (ou trocavam) letras e palavras e não utilizavam sinais de pontuação. Seus textos apresentavam, ainda, enunciados que precisavam ser trabalhados, visando aumentar a clareza para o leitor.

Penha, empenhada em deslocar para o primeiro plano o *que se diz e como se diz*, em vez de ocupar o lugar da professora que examina e avalia a correção de *como se registra o que se diz* (GÓES, 1993), priorizava situações de produção e revisão de textos, de modo que as crianças, nesse processo, pudessem pensar sobre o texto, refinando a enunciação do pensamento para o outro. Sabíamos que:

Quando a criança começa a escrever alfabeticamente, tende a registrar os enunciados com inúmeras marcas da fala: não só registra palavras como fala [...], como também liga e segmenta em função do significado e do ritmo da fala. Assim, faz ligações a partir de blocos significativos, geralmente relacionados ao ritmo e entonação da fala ("erumaveis", "pufavor"). [...] As formas de recorte também começam a se apoiar em critérios derivados da experiência com a própria escrita; palavras como "de", "com" e "em" passam agora a adquirir um estatuto independente para a criança, o que a leva a efetuar segmentações como: "de pois", "com tente" [...] (GÓES & SMOLKA, 1993: 55).

Após distribuir a cópia, para cada criança, de um texto escrito por Leonardo, Penha falou:

esse texto é um desafio de linguagem ao invés de matemática, como vocês estão acostumados a fazer. Vamos ver juntos o que precisa ser reescrito para que o texto fique mais fácil de ser compreendido? (Penha, 19/04/01).

Escrevi no quadro o texto do Leonardo. Esse era o primeiro de vários outros revisados de forma coletiva:

O FINAU DE CEMANA FOI LEGAU
BRICAVA EM CASA COM COLEGAS
ANOITI LIGAVA A TV
JOGAMOO

Logo que terminaram a leitura, realizada em voz alta pela maioria da turma, começaram a apontar o que precisava ser revisado:

- *Tia, à noite não escreve com I no final. É com E.*

Penha informou às crianças por que na hora da escrita isso geralmente acontece:

- *Nós, aqui do Rio, quando falamos pronunciamos o "e" final como "i". Repararem como falo tomate, pente, dente...*

- *É mesmo, eu falo como "i"; eu também...*

- *Por isso o Leonardo escreveu "i" ao invés de "e". Ele escreveu como fala. Existem regras que devem ser conhecidas e seguidas na hora da escrita, por isso não posso escrever como falo. Existe ainda uma outra questão para resolver nessa mesma palavra. Qual é?, indaga Penha.*

- *Já sei. Tá junto. Precisa separar o A, responde um aluno.*

As modificações eram realizadas no quadro, por mim ou por Penha, e as crianças faziam o mesmo na cópia que cada uma possuía do texto do Leonardo. Uma ação menos importante do que a reflexão demandada na análise coletiva realizada, que possibilitava

a emergência de novas formas de relação com a própria linguagem, oral e escrita.

- *Tia, achei outra coisa. Semana não é com C. É com S.*

Anais chamou atenção para a palavra **BRICAVA**.

- *Tia, tem um N antes do C e acrescentou: não pode ser o M porque só colocamos o M antes do P e do B.*

As crianças concordaram. Fiz a alteração no texto.

Jean, com uma expressão pensativa, levantou-se e disse:

- *Eu estou desconfiando dessas duas palavras aqui [e apontou para FINAU e LEGAU].*

Indaguei o porquê de sua desconfiança. Ele ficou pensativo por alguns segundos. E disse em seguida:

- *As duas terminam igual. Eu estou desconfiado.*

Gian, de sua carteira, diz: *terminam com L. Não é com U, Jean.*

- *É isso, tia! Conserta, disse Jean, contente com a confirmação de que havia algo "estranho".*

Gabriel B. argumenta: *do jeito como está escrito [e leu alto]:*

O FINAU DE CEMANA FOI LEGAU

BRICAVA EM CASA COM COLEGAS

- *Está faltando alguma coisa. Acho que tem que ser: eu brinca-va em casa.*

Após Penha confirmar sua hipótese, uma outra criança disse:

- *Precisa colocar OS na frente dos COLEGAS.*

Li o texto após as modificações sugeridas. Penha perguntou ao Leonardo, autor do texto, o que achava. *Não fica melhor desse jeito?* Leonardo levantou, foi até o quadro, leu o texto e concordou com as alterações. A questão da autoria, característica do gênero do qual estão se apropriando – o texto escrito – é pontuada pela professora.

A análise realizada não ficava restrita à correção ortográfica e a inclusão de palavras omitidas sem alterar o significado dos enunciados. As crianças, escritores iniciantes, interferiam de modo que os enunciados fossem ampliados, pois pensavam *no que e no como se diz* (no próprio dizer), em vez de centrar a atenção apenas no *objeto do dizer* (naquilo sobre o que se diz) (GÓES, 1993).

Leonardo havia escrito **BRICAVA EM CASA COM COLEGAS**, e Gabriel achou "estranho": Quem brincava? Leonardo? O primo? O pai? O vizinho? Ele sugere que acrescente o **EU**, referente ao sujeito que brincava – o próprio Leonardo.

- *Tia, o jogando (JOGAMOO) está esquisito, assim, sozinho, falou Gian.*

E Gislayne chamou atenção para o final da palavra:

- *Não é com dois OO, tia. É com o D e o O.*

E Anais volta a lembrar:

- *E é com N antes do D.*

Voltamos ao dito por Gian. – Por que você acha que está esquisito? – perguntei.

- *Se ele estava com a TV ligada só podia estar jogando videogame.*

- *É isso, Leo?* – perguntou Penha.

Ele confirmou.

- *Mas, não foi isso que você escreveu. Precisamos pensar em como escrever de um modo mais claro para que quem leia entenda o que você estava fazendo. Como podemos escrever, então?* – Penha perguntou dessa vez a todas as crianças.

Após algumas sugestões, ficou: **E FICAVA JOGANDO VIDEO-GAME.**

No processo coletivo de revisão (e de interlocução), professora, turma e pesquisadora negociam sentidos com o escritor. Leo-

nardo e as crianças analisam e operam sobre o texto, tentando melhorá-lo para o leitor, ainda pouco considerado pelas crianças no início desse processo de escritura. Nesse movimento, a construção do conhecimento vai se processando na *interdiscursividade*, num espaço de *elaboração inter(intra)subjetivo* (SMOLKA, 1988).

Penha sugere então que todas leiam novamente o texto após as modificações:

O FINAL DE SEMANA FOI LEGAL

EU BRINCAVA EM CASA COM OS COLEGAS
A NOITE LIGAVA A TV E FICAVA JOGANDO
VIDEOGAME

– O que *ainda está faltando nesse texto?* – Penha perguntou.
As crianças ficaram em silêncio. Para elas não era necessário mais nada.

– *E a pontuação, não precisa?* – indagou Penha.

E Anais diz que depois da palavra LEGAL pode ter um ponto. Penha confirma e pergunta: *qual ponto?* A resposta, em coro: *ponto final, tia!*

– *Onde mais é necessário pontuar?*

Gislayne levantou e apontou para o final da palavra COLEGAS. E Penha acrescentou o ponto no final do texto.

Crianças, professora e pesquisadora revisavam textos para o primeiro livro da turma: *Nosso fim de semana* (um segundo livro foi produzido: *Histórias de arrepiar*). A ação pedagógica explicitava o aprendizado, realizado com Wanderley Geraldi:

Centrar o ensino na **produção de textos** é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala [...]. As formas pelas

quais a criança aborda a análise de seu texto mostram que ela não atende espontaneamente a várias das exigências do escrever enquanto instância dialógica; porém, com questionamentos e pistas, pode chegar a manifestar ou construir estratégias para consideração deliberada do texto e dos lugares de escritor e leitor (GERALDI, 1997: 115, 165).

As crianças escreveram sobre o fim de semana para compartilhar o vivido e não para fazer exercício de escrita. O que registravam não seria lido apenas pelos (pelas) colegas e a professora (e pesquisadora). Os leitores potenciais ampliavam-se: crianças e professoras de outras turmas, os familiares etc. Como nas cartas que escrevem para as mães, era necessário voltar ao texto para fazer as correções e mudanças necessárias com o objetivo de melhorar, para os leitores, a qualidade do texto produzido. Penha insistia com a turma: *adultos que leem e escrevem há algum tempo também reveem seus textos. Releer, (re) pensar e modificar, se necessário o que e como escreveu, faz parte do processo de dizer por escrito.*

No processo de revisão textual, Penha perseguiu uma ação pedagógica articulada ao permanente movimento de construção de conhecimentos, traduzida pela ideia de *ainda não saber* (ESTEBAN, 1999, 2000, 2001, 2002). O *ainda não saber*, ao contrário do não saber, enfatiza a dimensão processual da construção de conhecimento, pois não nega o saber da criança, que sabe e ainda não sabe muitas coisas. Ela não é rotulada por não acertar. Para Penha, as crianças *ainda não* utilizavam sinais de pontuação; *ainda não* escreviam ortograficamente; *ainda não* deixavam espaços entre as palavras; *ainda não* se preocupavam em analisar a organização dos enunciados etc.

Penha não procurava, nos textos produzidos pelas crianças, os erros para simplesmente marcá-los, destacá-los, corrigi-los. Empenhava-se em compreendê-los como parte do processo de construção de conhecimento, questionando a oposição erro/acerto, marcada pela dicotomia não saber/saber.

Por várias vezes nos surpreendíamos com os conhecimentos revelados pelas crianças sobre a linguagem escrita nos processos coletivos de revisão de textos. Conhecimentos nem sempre presentes em suas produções escritas permeadas de "erros". E nos perguntávamos: quem erra não sabe? Não sabe o quê? Ou como questiona Esteban: *o que sabe quem erra?*

A perspectiva que define o erro no processo ensino/aprendizagem como um resultado negativo é dominante na escola. Mesmo assim, trabalhamos desde um prisma que interpreta as respostas consideradas erradas como as aproximações possíveis para as crianças, num determinado momento de seu processo de construção de conhecimentos, como um indicio de que a lógica infantil tem perspectivas particulares que precisam ser consideradas (ESTEBAN, 2001: 140, 141).

As leituras e discussões sobre alfabetização que realizávamos coletivamente, nos Centros de Estudos e nos encontros do Grefel³, a partir da prática pedagógica cotidiana da escola, foram criando possibilidades para o questionamento da noção de *erro constitutivo* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986) – referência para um grupo significativo de professoras da escola. Com a *psicogênese da língua escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986), aprendemos (professoras alfabetizadoras e pesquisadoras), a compreender o erro como *erro constitutivo*, ou seja, como possibilidade da criança construir o acerto.

3. Grupo de Estudos Formação de Escritores e Leitores, formado por professoras alfabetizadoras, basicamente, da escola investigada. Esse grupo, criado em 1996, existe até hoje. As professoras alfabetizadoras e professoras vinculadas à universidade (Unio e Ueri/PPP – Faculdade de Formação de Professores/São Gonçalo, RJ) uma vez por mês, fora do horário de trabalho, se reúnem, para estudar, discutir e investigar, de modo (com)partilhado, questões relacionadas aos modos de *ensinar/aprender a ler e a escrever*.

Essa concepção provocou alterações na prática alfabetizadora desenvolvida cotidianamente na escola. A escrita incorreta, antes evitada porque entendida como errada, passou a ser compreendida como parte do aprendizado da leitura e da escrita. Porém, esse modo de compreender o erro não modificou a perspectiva classificatória da avaliação, pois as hipóteses construídas por Ferreiro e Teberosky (1986), a partir da *psicogênese da língua escrita*, passaram, para muitas professoras, a significar uma referência para a classificação dos alunos e alunas. Os *erros* eram considerados *constitutivos* quando as produções infantis podiam ser explicadas por alguma das hipóteses (*pré-silábica, silábica e alfabética*) que deviam ser sucessivamente superadas, pelas crianças, durante o processo alfabetizador. Mantinham-se os modelos a serem alcançados. Se a escrita das crianças não corresponde aos padrões predefinidos, pode ser interpretada como "errada". O *erro constitutivo*, por ter como finalidade o *acerto*, contribui muito pouco para que as respostas das crianças que fogem ao esperado possam ser ouvidas, discutidas, investigadas.

As investigações desenvolvidas por Esteban (1999, 2000, 2001, 2002) sobre o processo de avaliação e fracasso escolar foram decisivas para a compreensão de que buscar o acerto, traduzido como as aprendizagens realizadas pelas crianças, mantinha nossas atenções voltadas para o "produto", os resultados do processo de ensinar e aprender, dificultando o investimento em uma prática alfabetizadora investigativa que interroga, permanentemente, o complexo processo *ensinar/aprendizagem*.

Procurando desenvolver uma ação alfabetizadora que tem como foco o processo vivenciado por seus alunos e alunas, Penha assumiu o desafio de tentarmos, de modo compartilhado, *compreender o compreender* das crianças. Esse movimento foi nos ensinando que o erro, mais que o acerto, fornecia pistas sobre maneiras singulares de pensar, elaborar e construir conhecimentos dos alu-

nos e alunas. Maneiras que revelavam caminhos desconhecidos, trajetos não legitimados ou esperados por nós, provocando dúvidas em nossas certezas. O erro iluminava as diferenças ocultadas pela igualdade das respostas certas. Nesse processo, fomos aprendendo a reconhecer os *saberes* e *ainda não saberes* presentes tanto nos erros como nos acertos das crianças.

No trabalho coletivo de revisão do texto do Raphael A., também para o livro sobre o fim de semana, optamos por usar o retro-projetor. As crianças ficaram encantadas com a projeção e ampliação do texto na parede da sala (onde eram assistidos os filmes em vídeo). Como no texto do Leonardo, os alunos e alunas sinalizavam, como diziam, *o que precisava ser revisado*.

Ao pensarem na escrita de uma determinada palavra – **POTADOR** [computador] – logo disseram que no lugar do O é U, e em seguida referiram-se a uma regra que pareciam conhecer tão bem: *tia, não é com N é com M*. Penha perguntou por quê. Um grupo significativo de crianças respondeu: *antes do P e do B a gente usa M*.

Penha, ao dirigir-se ao texto projetado na parede, visando alterar a forma escrita, é interrompida por Gian que, aflito, levanta de sua cadeira e enfaticamente diz: *não, tia, não pode ser o M!*

– *Por que, Gian?* – Penha, surpresa, indaga.

– *Porque aí só tem o P, falta o B!*

Sua fala mostra-nos como reagiu ao discurso de sua professora. Não ouviu de modo passivo. Adotou uma atitude *responsiva ativa*.

[...] A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude **responsiva ativa** (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prene de uma resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, 1997: 290).

Gian, assumindo o lugar de locutor, explicita o modo como compreendeu a regra ensinada e aprendida: *usamos o M antes do P e do B*. Para ele, a letra e indica adição. Não é esse o valor de uma conjunção aditiva? Não falamos: antes do P ou do B. Segundo sua interpretação, é necessário o P e também o B para usar o M.

Se Penha utilizasse os exercícios bastante conhecidos de completar com M ou N, provavelmente Gian não realizaria satisfatoriamente a tarefa. O erro revelaria seu *não saber*, se a referência fosse a resposta dada. No entanto, as mesmas respostas “erradas” podem passar a indicar *saber* e *ainda não saber* se o erro, em vez de ser desprezado, for objeto de investigação.

[...] Toda resposta, certa ou errada, se compõe de conhecimentos e desconhecimentos, indica tanto o que se sabe quanto o que ainda não se sabe. O erro é um elemento precioso para se escutar os que são historicamente silenciados e postos no lugar da negação, da impossibilidade, da incapacidade, do fracasso. A incorporação do erro em sua positividade favorece a busca de novos e mais profundos conhecimentos (ESTEBAN, 2000: 5-6).

Penha, ao indagar: *por que, Gian?*, possibilitou que expressasse o modo como está articulando e significando os conhecimentos a que tem acesso. Ela podia simplesmente ter explicado novamente a regra, sem se disponibilizar a ouvir as razões pelas quais Gian não concordava com o uso da letra M. Podia vê-lo como um aluno que não aprendeu o que foi ensinado. No entanto, ao ouvir seus motivos, procurou compreender seu compreender e, nesse processo, estabeleceu-se uma relação dialógica que possibilitou perceber que Gian conhece a regra ensinada, mas seu enunciado sinalizava *ainda não saber* que, em nossa língua, *inexistem* palavras com as letras P e B juntas. Crianças e professoras conversaram sobre essa questão que surge com a fala do Gian. Bakhtin, mais uma vez, nos ajuda a ampliar nossas possibilidades de melhor compreender o vivenciado no cotidiano dessa sala de aula:

O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, assim *ad infinitum*. Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim (entretanto ele pode ser fisicamente interrompido por um dos participantes). [...] A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica (BAKHTIN, 1997: 338, 357).

A revisão do texto tornava-se interrogação e troca, ou seja, diálogo. No final, quem se dirigiu ao Gian foi Anais:

– Gian, não é o P e o B juntos, não! Tem palavra que aparece o P. Tem palavra que aparece o B. E a gente vai sempre usar o M antes do P [e frisou] ou do B.

Para Penha, seus alunos e alunas, sujeitos de conhecimento, tinham o que dizer e podiam assumir o lugar de (inter)locutores. As crianças sabiam disso, tanto que Gian se sentiu à vontade para discordar e expor o que pensava. Foi, também, o que fez Michael, após desentendimento com sua professora.

ta confrontados; que concorda ou discorda, fazendo da sala de aula um lugar de produção de sentidos que emergem nas interações, nas trocas cotidianas, no processo privilegiado de interlocução, através do encontro e do confronto. Professora e pesquisadora, os adultos letrados, não são compreendidos como *sujeitos/outros* (MAYRINK-SABINSON, 1997) já prontos, mas em constante movimento, como os alunos e alunas.

Crianças, professora e pesquisadora ensinavam e aprendiam. Eram ajudadas e ajudavam o *outro* a fazer o que sozinho, naquele momento, talvez não fosse possível realizar. As crianças foram aprendendo com a professora, a pesquisadora e com os próprios colegas a problematizar, a refletir e a elaborar a escrita (e o conhecimento).

Nas relações com o(s) outro(s), aprendizados...

Os acertos e os erros apontados pelas crianças fornecem pistas para a professora dos conhecimentos já consolidados e dos conhecimentos necessários, os seus *ainda não saberes*. Pistas preciosas, sinalizadoras de alternativas pedagógicas que envolvem significativamente os alunos e alunas com o conhecimento, em vez de induzi-los a trilhar o caminho do acerto, que leva um número razoável de crianças, como nos diz Regina Leite Garcia, a *escrever pouco para errar pouco*.

As crianças, leitoras e escritoras iniciantes, assumem nos percursos da interlocução, nos acontecimentos interativos, os papéis de sujeito autor de seus textos e sujeito leitor (dos próprios textos, dos colegas, professora e pesquisadora). Nesse processo, a professora não é mais a única interlocutora e mediadora nas aprendizagens que vão se concretizando nas atividades da sala de aula. Assim, cada criança, a professora e, também, a pesquisadora, passa a ser um *outro* que instiga e instigado; que provoca e é provocado; que confronta pontos de vista e também tem os seus pontos de vis-

Os professores ou professoras, que até um tempo deveriam ensinar a quem era avaliado como nada sabendo, passam a se ver no lugar de quem tem algo a ensinar e muito a aprender. [...] Já agora vão compreendendo que só ensina quem é capaz de aprender ao ensinar, pois trata-se de múltiplos sujeitos que trazem diferentes saberes que no encontro/confronto de saberes que se dá na sala de aula todos aprendem e todos ensinam e todos e todas vão tecendo novos conhecimentos que já traziam. Saberes instituídos que serão incorporados num processo de interação e saberes instituídos resultados da criação do novo a partir do já conhecido (GARCIA, 2002: 41).

A professora que, no início do ano, revelou sentir-se insegura para explicitar e discutir coletivamente os saberes e ainda não saberes dos alunos e alunas no processo de revisão textual encontra, na parceria com a pesquisadora/formadora, coragem para realizar o que tinha vontade de fazer, pois o medo de não saber lidar com as dúvidas (dele e das próprias crianças) a paralisava. E a pesquisadora foi aprendendo, com as crianças e as professoras alfabetizadoras,

a abrir mão do ponto de vista adultocêntrico, que busca explicar o processo de aprendizagem experienciado pelos alunos e alunas, desconsiderando seus próprios modos de compreender o vivido, dentro e fora da escola.

A sala de aula, nesse movimento, foi se construindo como *espaço-tempo* polifônico, constituído por diferentes vozes que se materializavam no acontecimento dialógico que ocorria no dia a dia da sala de aula.

Para Penha, a *dialogia* – elemento constitutivo nos processos de ensino – possibilitou às crianças o exercício da argumentação no movimento de elaboração conceitual através da mediação e interlocução (da professora, pesquisadora e das próprias crianças). Possibilitou, sobretudo, o rompimento com a centralidade do lugar tradicionalmente ocupado pela professora nas ações pedagógicas. As relações, de autoritárias, passam a ser mais democráticas, mais respeitosas, mais solidárias.

A prática alfabetizadora implementada, no cotidiano desta escola pública, afirma a leitura e a escrita como prática dialógica, discursiva, significativa. Crianças das classes populares, por ocuparem o lugar dos que sabem, dos que podem falar o que pensam e como pensam, assumem a própria voz e o(s) seu(s) modo(s) de dialogar pela escrita. Para quem vem sendo desqualificado e silenciado, aprender a ler e escrever desse modo pode fazer toda a diferença para seus próprios destinos e os rumos da sociedade. Não pode?

Referências bibliográficas

- LAURRE, M.B. & FIAD, R.S. & MAYRINK-SABINSON, L.T. (1997). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB/Mercado de Letras.
- KHTIN, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BATESON, G. (1998). *Fasos hacia una ecología da mente*. [s.l.]: Lohlé-Lumen.

ESTEBAN, M.T. (2001/2002). Muitos pontos de partida, muitos pontos de chegada – A heterogeneidade no cotidiano escolar. In: *Educação em Jogo*, vol. 6, n. 2, set.-fev., p. 33-48. Juiz de Fora.

_____. (2001). *O que sabe quem erra?* – Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2000). Exigências democráticas/Exigências pedagógicas: avaliação. In: *Tecnologia educacional*, jan.-mar.. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional.

_____. (1999). A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.

ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E. (2002). A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E. (orgs.). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GERALDI, J.W. (1997). *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB.

GÓES, M.C.R. (1993). A criança e a escrita – Explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A.L. & GÓES, C. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar* – Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus.

MAYRINK-SABINSON, M.L. (2001). O que se ensina quando se ensina a ler e escrever? Ensina-se, mesmo, a ler e a escrever? In: *Leitura*

Texto 6

O texto selecionado para encerrar o ano letivo traz o tema da avaliação.

As autoras dizem sobre o aprender a ler escrever: *“A ação didática se baseia na premissa de que se aprende a ler, lendo e a escrever escrevendo, e que essa aprendizagem implica um longo processo que segue seu curso durante toda a escolaridade. (...) E comentam sobre avaliação: “São as provas tradicionais que verificam o quanto as crianças ignoram e que não nos oferecem a possibilidade de comparar esse dado com aquilo que sabem. São provas que medem, geralmente, saberes lingüísticos desligados de práticas sociais de leitura e escrita”.* Este texto tem o objetivo de compartilhar com vocês práticas mais coerentes de avaliação que possam valorizar o trabalho com a língua numa perspectiva de práticas sociais.

- 1- Analisando os instrumentos de avaliação em leitura e escrita, propostos pelas autoras em cada série, o que eles têm em comum?
- 2- De que forma vocês podem aproveitar a experiência narrada pelas autoras e desenvolver instrumentos que correspondam a uma visão de **processo de ensino e aprendizagem** e não de classificação dos alunos?
- 3- O fim do ano letivo se aproxima e é o momento de tomar decisões sobre o percurso dos alunos. Quais são as conquistas que seus alunos tiveram na aprendizagem da língua escrita e da leitura? O que aprenderam sobre:
 - A função da escrita,
 - Os aspectos lingüísticos,
 - As questões semânticas e
 - Os usos dos diferentes gêneros de acordo com as situações comunicativas?

Observem os quadros 1 e 2 propostos no texto e respondam as perguntas acima à luz do que as autoras indicaram nos instrumentos. Ex.: instrumento de avaliação do Sistema de Escrita.

300

OLIMPÍAS
MADURO

Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita?

Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária ²

ANA MARIA KAUFMAN, ADRIANA GALLO e CELINA WUTHENAU³



objetivo de nossa pesquisa é elaborar instrumentos de avaliação de processos de aprendizagem de leitura e escrita na escola primária.

Neste artigo apresentamos uma proposta para o primeiro ciclo.

Ao concebermos a aprendizagem como um processo que ocorre ao longo de toda a escolaridade, sugerimos que a mesma prova seja aplicada no início e final do 1º, 2º e 3º ano com diferentes expectativas de conquista. Todas as atividades envolvem tarefas de leitura e escrita que a criança realiza por si mesma.

Esse instrumento consta de: folhas de avaliação para o aluno, o manual do professor que mostra em que condições a tarefa deve ser realizada, as orientações para a correção e as planilhas de coleta de dados.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o ensino da leitura, da escrita e a reflexão sobre a língua nas escolas enfrentou sérias dificuldades no que se refere à avaliação das aprendizagens. Isso se torna evidente de diferentes maneiras. Uma delas — que está bastante generalizada apesar de conter uma contradição evidente — consiste em ensinar a ler e a escrever a partir de uma visão construtivista e depois aplicar avaliações tradicionais para verificar o que foi aprendido.

A perspectiva de ensino mencionada considera o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos e as características do objeto a ser ensinado, concebido como as práticas sociais de leitura e escrita, acompanhadas da necessária reflexão e sistematização sobre a língua. A ação didática se baseia na premissa de

¹ Publicado em *Letram y Vida*, Buenos Aires, ano 10, jun. 2009, ISSN 0375-8637.

² O primeiro ciclo da Escola Primária argentina corresponde às séries iniciais do nosso Ensino Fundamental.

³ Colaboraram María Elena Rodríguez, Marcela Marquery, Soemí Ortega e Andrea Zaidenband.

que se aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo, e que essa aprendizagem implica um longo processo que segue seu curso durante toda a escolaridade. É certo que as alternativas de avaliação mais generalizadas não avaliam processos, mas estágios. São as provas tradicionais que verificam o quanto as crianças ignoram e que não nos oferecem a possibilidade de comparar esse dado com aquilo que sabem. São provas que medem, geralmente, saberes linguísticos desligados das práticas sociais de leitura e escrita.

Em 2006 nossa equipe de pesquisa, dentro do projeto PEF (Proyecto Escuelas Del Futuro), começou a elaborar e a testar instrumentos que permitissem avaliar os conhecimentos das crianças no início do ano escolar e verificar as aprendizagens realizadas durante esse ciclo letivo no final do ano.

Esse projeto, destinado à melhoria da qualidade educativa, é coordenado pela Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés e desenvolvido em instituições escolares com crianças pertencentes a setores desfavorecidos, contando com o financiamento de fundações como Bunge y Born, Ethos, Cepas, Familia Galperin e a Fundación por Pilar.

A população dessa pesquisa, originalmente formada pelas escolas PEF -- nº 25 de Beccar, nº 25 de Del Viso, nº 26 de San Isidro, nº 20 de Wildé e o Instituto San Rafael -- foi ampliada no ano de 2007 com a inclusão voluntária e independente de três estabelecimentos privados que atendem pessoas de classe média: a Escuela Alas de El Palomar, da província de Buenos Aires, e duas da cidade de Buenos Aires: a Escola Nuestro Lugar e o Colégio Bayard. Entre o ano de 2006 e o final de 2008 trabalhamos com um total de 5.211 avaliações.

Concebemos a aprendizagem como um processo, e não como uma sucessão de estágios desvinculados entre si, razão pela qual elaboramos apenas duas provas para os seis anos da EGB (Educación General Básica)³: uma para o primeiro ciclo e a outra para o segundo. Isso significa que para avaliar os avanços dos alunos propomos a eles as mesmas tarefas no 1º, 2º e 3º ano, logicamente com diferentes expectativas de conquista para cada ano. No segundo ciclo agimos da mesma maneira: aplicamos uma única prova do 4º ao 6º que inclui situações e temas diferentes dos utilizados no primeiro ciclo.

É difícil avaliar um processo se em cada ano são apresentados problemas muito diferentes para resolver. *Situações que não são comparáveis não permitem avaliar os avanços.* O eixo de nossa proposta é avaliar as diferentes maneiras pelas quais as crianças vão abordando as mesmas situações de leitura e escrita e como vão utilizando determinadas estratégias para processar a informação e elaborar textos, ano após ano, ao iniciar e finalizar cada curso escolar.

Para verificar como o aluno avança em suas práticas de escrita e leitura, não é de muita utilidade uma situação em que ele escreva ou leia palavras no primeiro ano, orações no segundo e textos no terceiro. A capacidade para ler palavras não é indício de que essa criança depois possa ler textos empregando estratégias que não são demandadas pela tarefa anterior. A possibilidade de escrever palavras corretamente não garante a alternativa de que um ano depois esse aluno escreva

bons textos. Ou seja: o que nos interessa é ver como leem e escrevem palavras e textos ao longo de todo o ciclo, e nossa intenção é estabelecer certos padrões que nos permitam fixar expectativas específicas de conquista para cada ano.

Os objetivos específicos dessa pesquisa poderiam ser sintetizados da seguinte maneira:

- Elaborar materiais que permitam diagnosticar o nível inicial de conhecimento dos alunos e avaliar seus avanços ao longo de cada ano escolar.
- Determinar expectativas mínimas de conquista para cada ano da escolaridade primária.

A *aplicação do instrumento* envolveu diferentes modalidades: em alguns casos fomos nós, os integrantes da equipe, que nos encarregamos dessa administração; outras vezes, aplicamos a prova junto com os professores. No decorrer do ano de 2008 começamos a solicitar aos docentes que as aplicassem sozinhos – respeitando as consignas do manual do professor – e participassem autonomamente na aplicação das orientações para correção e na categorização dos resultados. Em reuniões posteriores pudemos compartilhar as dificuldades e ajustar as indicações dos manuais do professor.

A *elaboração das orientações para a correção* demandou muito tempo e apresentou inúmeras situações que nos obrigaram a reformulá-las. À medida que íamos expandindo a população, tivemos de modificar as orientações em várias oportunidades, porque surgiam respostas que não estavam previstas em nenhuma das categorias que havíamos formulado originalmente.

No início de nosso trabalho, testamos uma tarefa que admitia a possibilidade de que as crianças que não escreviam convencionalmente “ditassem” seu texto e o docente o escrevesse. Isso provocou inúmeros problemas para elaborar as orientações vinculadas ao conhecimento da linguagem escrita, porque esse texto “ditado” não podia ser equiparado ao que outros colegas tinham escrito por si mesmos, enfrentando simultaneamente tanto problemas ortográficos quanto textuais. Por essa razão, tomamos a decisão de incluir na avaliação apenas *situações em que a criança lê e escreve por si mesma*.

A seguir apresentaremos dois quadros que sintetizam a proposta elaborada para avaliar tanto a leitura como a escrita no primeiro ciclo. Nesses quadros são mencionadas as tarefas que pedimos aos alunos, os aspectos que pretendemos avaliar em cada uma delas e os participantes em cada caso. O conteúdo da avaliação registrado nos quadros atende a uma seleção que, logicamente, não é a única possível. Sabemos que ficam de fora muitos aspectos que poderiam ser avaliados. Nossa intenção é construir um instrumento que dê conta de certos aspectos da leitura e da escrita que devem ser recortados como objeto de ensino e cuja aplicação seja factível nos tempos e condições reais de nossas escolas.

No primeiro quadro incluímos tarefas cujo objetivo consiste em verificar tanto o nível de conhecimento das crianças sobre o sistema de escrita como certos saberes a respeito da linguagem escrita.

QUADRO 1 SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DE ESCRITA

| TAREFAS | ASPECTOS A AVALIAR | | PARTICIPANTES |
|-----------------------------------|---|--|----------------------------|
| | Sistema de escrita | Linguagem escrita: Conto | |
| 1. Escrita do nome | Conhecimento do nome próprio | | Todos os alunos |
| 2. Ditado de palavras | Nível de escrita em palavras soltas | | Todos os alunos |
| 3. Cópia de um texto contínuo | <ul style="list-style-type: none"> → Cursiva → Separação entre palavras → Pontuação → Uso de maiúsculas | | Alunos com escrita legível |
| 4. Reescrita de um conto | | <ul style="list-style-type: none"> → Estrutura narrativa → Motivações dos personagens → Coerência e coesão (conectores, elipses, sinônimos, pronomes) → Recursos literários (diálogos, léxico, descrições) | Alunos com escrita legível |
| 5. Ditado de fragmentos de contos | Ortografia literal | | Alunos do 3º ano |

No caso da leitura, sugerimos cinco tarefas. Com as três primeiras avaliamos modalidades de leitura não convencionais, que também fazem parte do processo de aprendizagem leitora. Nas duas últimas, que já envolvem a necessidade de ler convencionalmente, optamos por priorizar apenas três estratégias: localizar informação explícita, descobrir correferências e efetuar inferências.

QUADRO 2 SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DE LEITURA

| TAREFAS | ASPECTOS A AVALIAR | PARTICIPANTES |
|------------------------------------|---|---|
| 1. Leitura de palavras com imagens | Identificação de palavras com contexto gráfico | Todos os alunos |
| 2. Leitura de títulos com imagens | Identificação de títulos conhecidos com contexto gráfico | Todos os alunos |
| 3. Leitura de frases | Identificação de títulos conhecidos e frases relacionadas | Aqueles alunos que responderam corretamente ao item 2 |
| 4. Leitura de um texto com imagem | Estratégias leitoras: localizar informação explícita, descobrir correferências | Os alunos que leem convencionalmente |
| 5. Leitura de um texto sem imagem | Estratégias leitoras: localizar informação explícita, descobrir correferências, efetuar inferências | Os alunos que leem convencionalmente |

Pelas limitações de espaço, neste artigo vamos expor em profundidade apenas quatro das tarefas incluídas nos quadros, correspondentes à avaliação de 2008: duas de escrita e duas de leitura, que aparecem coloridas nos quadros 1 e 2.

Quanto à escrita, a *cópia de um texto contínuo* é uma situação em que avaliamos alguns aspectos do sistema de escrita (uso de cursiva, separação entre palavras, uso de pontuação e maiúsculas). A *reescrita de um conto* permite que nos aproximemos de alguns conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita.

Quanto à leitura, comentaremos a *leitura de frases*, em que os alunos devem utilizar estratégias para identificar textos curtos, mesmo que ainda não consigam ler convencionalmente. A última tarefa que incluiremos, a *leitura de um texto com imagem*, exige um nível de leitura convencional. Por meio dela focamos o uso de duas estratégias leitoras: localizar informação explícita e descobrir correlações entre diferentes elementos do texto.

Nos quatro casos incluiremos tanto a descrição da tarefa que as crianças devem resolver como o manual do professor e as orientações para a correção.

SISTEMA DE ESCRITA

“Cópia de um texto contínuo”

Por que essa tarefa e o que avaliamos com ela?

Essa situação tem como antecedente uma atividade elaborada por Telma Weisz, em São Paulo, para o Saresp (2004). Nesse caso, eram utilizadas adivinhas que estão muito difundidas na população infantil brasileira como textos populares. Em nossa proposta utilizamos um fragmento de uma canção ou brincadeira de roda conhecida em nosso país.

A mesma é apresentada em letra de imprensa maiúscula, sem espaços entre as palavras nem sinais de pontuação. O aluno deve reescrevê-la corretamente. Aqueles que estão em condições, utilizam letra cursiva. Essa atividade nos permite avaliar algumas questões ortográficas em uma situação que não demanda simultaneamente o esforço de elaborar um texto.

Forma do aluno

VOLTEM A ESCREVER SEPARANDO AS PALAVRAS E COLOCANDO OS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Caso escrevam em cursiva, lembrem-se de colocar as maiúsculas nos locais apropriados.

JUGUEMOSENELBOSQUEMIENTRASELLOBONOESTÁLOBOESTÁSMEES-TOYPONIENDOLOSPANTALONES #

em português
a brincadeira diz:
"Vamos passear no
bosque enquanto
seu tóbo não vem.
Tá pronto seu labo?
Está vestido as
calças...". (N. de T.)

(Essa tarefa será realizada por aqueles alunos cuja escrita seja legível sem a necessidade de esclarecimentos de sua parte)

CONSIGNA:

“Aqui está escrito o início de ‘Juguemos en el bosque’.” *(Lê a estrofe da canção entoando adequadamente):*

- Juguemos en el bosque mientras el lobo no está... Lobo estás?
- Me estoy poniendo los pantalones...

Está mal escrito porque o computador estava com um problema e escreveu tudo junto, sem separar as palavras, sem sinais de pontuação e sem colocar as maiúsculas. Vamos resolver esse problema: cada um de vocês irá copiá-la embaixo, separando as palavras e colocando a pontuação que considere adequada. Aqueles que escrevem em cursiva devem colocar as maiúsculas nos locais apropriados.

Se os alunos não conhecem a canção é conveniente que o docente explique-lhes e a cante. Em seguida, pode dizer que ele irá cantar até a pergunta (Juguemos en el bosque mientras el lobo no está... Lobo estás?) e irá mostrando a diferentes crianças para que respondam que peça do vestuário o lobo está colocando.

Orientações para a correção

QUADRO 3 TIPO DE LETRA

| | |
|-----|--|
| A | Copia o texto utilizando cursiva. |
| B | Copia o texto misturando cursiva e imprensa. |
| C | Copia o texto sem utilizar cursiva. |
| NEM | Não realiza a tarefa. |

QUADRO 4 ANÁLISE DAS SEPARAÇÕES ENTRE PALAVRAS

| | |
|-----|--|
| A | Separa convencionalmente (até um erro). |
| B | Separa com erros (hipo e hipersegmentações). |
| C | Não separa as palavras. |
| NEM | Não realiza a tarefa. |

QUADRO 5 ANÁLISE DO USO DE PONTUAÇÃO

| | |
|-----|---|
| A | Usa sinais de pontuação convencionalmente (<i>até um erro</i>). |
| B | 1. Separa unidades de sentido ou tenta fazê-lo (<i>podem utilizar marcas convencionais ou não convencionais</i>). 2. Inclui algumas marcas arbitrariamente ou com critérios não convencionais (<i>no final da linha, entre palavras etc.</i>). |
| C | Não utiliza sinais de pontuação. |
| NRT | Não realiza a tarefa. |

QUADRO 6 ANÁLISE DO USO DE MAIÚSCULAS

Este item somente será avaliado para os alunos que obtiverem A ou B no anterior.

| | |
|-----|---|
| A | Usa as maiúsculas convencionalmente (<i>até um erro</i>). |
| B | Começa a usar algumas maiúsculas convencionalmente. |
| C | Não utiliza as maiúsculas. |
| NRT | Não realiza a tarefa. |

EXEMPLOS

(Na transcrição respeitou-se a ortografia dos originais)

NAHUEL *jugue mos en el bosque mientras el lobo noesta loboestas meestoy poniendo los pantalones*

ALEX *juguemos en el bosque mientras el lobo no esta ¿Lobo estás? me estoy poniendo los pantalones*

TOMÁS *¡¡jugemos en el vosque mientras el lovo no esta!! ¿¡lovo estas!? ¡¡me estoy poniendo los pantalones!!*

QUADRO 7 CÓPIA DE UM TEXTO CONTÍNUO

| NOME | CÓPIA DE TEXTO CONTÍNUO | | | |
|--------|-------------------------|--------------|--------------|---------------|
| | a. Cursiva | b. Separação | c. Pontuação | d. Maiúsculas |
| Nahuel | A | B | C | C |
| Alex | A | A | B1 | B |
| Tomás | A | A | B1 | C |

Como é possível notar, Alex e Tomás obtêm B1 no item de pontuação. Embora ambos utilizem diferentes marcas, tanto no aspecto qualitativo como quantitativo, ne-

nhum deles chega a usar convencionalmente os sinais. No entanto, os dois coincidem ao separar unidades de sentido, nesse caso, as vozes dos personagens.

LINGUAGEM ESCRITA

“Reescrita de um conto tradicional”

Por que essa tarefa?

Em relação à linguagem escrita, achamos interessante incluir na avaliação uma tarefa que costuma estar presente nos diferentes anos da escola: a reescrita de um conto. Partimos da ideia de que as atividades de contar e recontar histórias, assim como as de escrevê-las e reescrevê-las, permitem que os alunos adquiram a capacidade de compreender e produzir tramas narrativas, bem como explorar recursos para que seus contos ganhem em qualidade.

Nesse caso, sugerimos a reescrita de um conto tradicional. O desafio é escrever como leitor. A consigna: narrar a história “Os três porquinhos” para crianças que não a conhecem. Essa tarefa se torna um terreno fértil para avaliar como os alunos trabalham com diferentes aspectos textuais sem a tensão de ter de inventar os fatos; a atividade permite que eles se concentrem no *como dizer* sem a necessidade de inventar *o que dizer*.

Achamos importante dar atenção para certas condições de produção:

- O professor lê para os alunos uma versão do conto previamente selecionada.
- Dá às crianças o tempo didático suficiente para que reescrevam o conto, ao menos duas aulas ou mais, caso seja necessário.
- Oferece a oportunidade de que revisem suas produções. Entendemos que a revisão é uma tarefa importante do escritor, que deve estar presente na avaliação. Essa instância permite que as crianças retomem seus textos para continuar se fazendo perguntas e, o que não é menos importante, torna-as responsáveis por sua palavra.
- Todos os alunos de primeiro e segundo ciclos devem participar. Os mais novos fazem isso desde que suas escritas sejam legíveis, isto é, que não precisem de esclarecimentos.

Quais são os aspectos que avaliamos?

→ **Estrutura narrativa**

Consideramos quantos e quais episódios são incluídos e se sofrem ou não distorções. Entendemos por episódios aquelas ações que se relacionam por causalidade, isto é, que são necessárias para que as próximas sejam produzidas.

→ **Motivações dos personagens**

Vemos em quais casos e de que maneira as crianças organizam os motivos que os personagens têm para agir de determinada forma.

→ **Coesão textual**

Consideramos como trabalham algumas estratégias de coesão, tais como substituições, elisões e uso de conectores.

→ Recursos literários

Avaliamos se as produções incluem *descrições* que enriquecem a trama narrativa. Também observamos a presença de *léxico* próprio do gênero conto; e, por último, o surgimento de *diálogos* que aparecem no sentido de fazer com que a história avance.

Por questões de espaço, neste artigo somente destacaremos: a *estrutura narrativa*, o *uso de conectores* e o *léxico*. Compartilharemos três produções de crianças no início de seu segundo ano, analisando-as com as orientações para a correção elaboradas para cada item.

Esta é a lista dos episódios que aparecem na versão do conto que lemos para as crianças. Os marcados em negrito são os que consideramos fundamentais:

EPISÓDIOS

1. **O primeiro porquinho constrói sua casa de palha** (ou o texto faz alguma alusão ao pouco esforço do porquinho e/ou à fragilidade do material ou da casa).
2. **O segundo a constrói com galhos** (ou o texto faz alguma alusão ao pouco esforço do porquinho e/ou à fragilidade do material ou da casa).
3. **O terceiro a constrói com tijolos** (ou o texto inclui alguma alusão ao grande esforço do porquinho e/ou ao trabalho por parte do porquinho e/ou à resistência do material ou da casa).
4. Os dois primeiros porquinhos, divertindo-se, visitam o terceiro.
5. Voltam para suas casas.
6. **O lobo aparece na primeira casa.**
7. **O lobo destrói a casa de palha.**
8. **O primeiro porquinho corre para a casa do segundo.**
9. **O lobo destrói a casa de galhos.**
10. **Os dois correm para a casa do terceiro.**
11. **O lobo não consegue destruir a casa de tijolos e/ou sobe na chaminé.**
12. O porquinho acende o fogo.
13. O lobo se queima e foge.

Orientações para a correção

QUADRO 8 ESTRUTURA NARRATIVA

| | |
|-----|--|
| A | 1. Conto que inclui todos os episódios. 2. Conto que inclui os episódios marcados em negrito (1 ao 3 e 6 ao 11). |
| B | 1. Conto que omite ou modifica um episódio marcado em negrito. 2. Conto que omite ou modifica mais de um episódio marcado em negrito. 3. Conto que omite ou modifica mais de um episódio marcado em negrito e, além disso, fica inacabado. |
| C | Fragmentos vinculados à história que não chegam a ser um conto. |
| Não | Não realiza a tarefa. |

QUADRO 9 RECURSOS LITERÁRIOS: LÉXICO

| | |
|---|--|
| A | Utiliza de maneira privilegiada o vocabulário e as expressões típicas do gênero. |
| B | Utiliza poucos elementos pertencentes ao léxico dos contos (<i>ao menos dois</i>). |
| C | Não utiliza nenhum elemento típico do gênero. |

QUADRO 10 COESÃO: USO DE CONECTORES

| | |
|---|--|
| A | Utiliza adequadamente uma variedade de conectores temporais e/ou causais. |
| B | Predomina o uso reiterado de "e", "então" e "depois", embora inclua outros conectores temporais e/ou causais (<i>pelo menos três</i>). |
| C | Utiliza de maneira reiterada os conectores "e", "então" ou "depois" ou não utiliza conectores. |

Vamos analisar as produções de Pedro, Francisco e Chiara, três crianças que, conforme mencionamos, estavam iniciando seu segundo ano e que frequentam a mesma escola.

Nos contos transcritos normatizamos a ortografia, mas respeitamos a pontuação dos autores.

PEDRO

YA SON GRANDES CHANCHITOS UNO HIZO LA CASA PAJA Y LOS PALITOS Y LADRILLOS Y LES ROMPIÓ LAS CASAS Y LA TERCERA RESISTIÓ Y NUNCA MÁS LO VIERON.

(JÁ SÃO GRANDES PORQUINHOS UM FEZ A CASA DE PALHA E OS PAUZINHOS E TIJOLOS E QUEBROU AS CASAS E A TERCEIRA RESISTIU E NUNCA MAIS O VIRAM.)

→ **ESTRUTURA NARRATIVA:** C (*por essa razão, os próximos itens não são avaliados*).

FRANCISCO

UN DÍA HABÍAN 3 CHANCHITOS Y SU PAPÁ LES DIJO A LOS 3 QUE YA ERAN GRANDES Y TENÍAN QUE HACER SUS CASAS Y SE FUERON Y SE HICIERON SUS CASAS UNA ERA DE PAJA OTRA DE PALOS Y OTRA DE LADRILLO Y UN DÍA VINO EL LOBO Y DIJO VOY A COMER A ESE CHANCHO Y SOPLO Y SE ROMPIO LA CASA Y SE FUE VOLANDO EL CHANCHITO A LA CASA DE SUS HERMANO Y EL LOBO SE FUE A LA CASA DEL OTRO CHANCHITO SOPLO Y

TAMBIEN SE DERRUMBÓ Y LOS DOS SE FUERON A LA CASA DEL TERCER HERMANO VINO EL LOBO Y SOPLO PERO NO SE DERRUMBÓ Y EL LOBO TUVO UNA IDEA ENTRAR POR LA CHIMENEA Y ENTRO Y LOS 3 CHANCHITOS SABIAN Y PUSIERON LA HORNALLA Y SE QUEMO EL LOBO.

(UM DIA TINHAM 3 PORQUINHOS E SEU PAPA LHE DISSE AOS 3 QUE JÁ ERAM GRANDES E TINHAM QUE FAZER SUAS CASAS E SE FORAM E FIZERAM SUAS CASAS UMA ERA DE PALHA OUTRA DE PAUS E OUTRA DE TIJOLO E UM DIA VEIO O LOBO E DISSE VOU COMER A ESSE PORCO E SOPROU E SE ROMPEU A CASA E SE FOI VOANDO O PORQUINHO A CASA DE SEUS IRMÃO E O LOBO SE FOI A CASA DO OUTRO PORQUINHO SOPROU E **TAMBÉM** SE DERRUBOU E OS DOIS SE FORAM A CASA DO TERCEIRO IRMÃO VEIO O LOBO E SOPROU **MAS** NÃO SE DERRUBOU E O LOBO TEVE UMA IDEIA ENTRAR PELA CHAMINÉ E ENTROU E OS 3 PORQUINHOS SABIAM E COLOCARAM A LENHA E SE QUEIMOU O LOBO.)

- **ESTRUTURA NARRATIVA:** A2 (*faltam os episódios 4 e 5*).
- **LÉXICO:** C (*utiliza apenas uma palavra correspondente ao gênero*).
- **CONECTORES:** C (*utiliza apenas dois conectores – também/mas – e, em seguida, reitera “e”*).

CHARRA

HABÍA UNA VEZ TRES CHANCHITOS EL PRIMERO TENÍA UNA CASA DE PAJA Y MADERA, EL SEGUNDO TENÍA UNA CASA DE MADERA SOLO DE MADERA Y EL ÚLTIMO TENÍA UNA CASA DE LADRILLO Y **POR QUÉ** ERA DE LADRILLO **PORQUE** SABÍA QUE HABÍA UN LOBO LOS OTROS DOS CHANCHITOS SE FUERON A SUS CASAS **PERO CUANDO** EL PRIMER CHANCHITO SE METIÓ DENTRO DE SU CASA NO VIO QUE UNA **SOMBRA TENEBROSA** SE ACERCABA DE GOLPE ALGUIEN TOCÓ LA PUERTA ERA EL LOBO, Y EL LOBO DIJO – SOY UN LOBO BUENO QUE QUIERE JUGAR CON TÚ – NO NO TE ABRIRÉ ERES UN LOBO QUE ME QUIERE COMER – **ENTONCES SOPLARÉ Y SOPLARÉ Y LA CASA DERRUMBARÉ.**

EL LOBO DERRUMBÓ LA CASA Y EL CHANCHO **CORRIÓ Y CORRIÓ Y A LA CASA DEL HERMANO SE METIÓ Y** AL SEGUNDO LE CONTÓ TODA LA HISTORIA EL LOBO VINO LE DIJO – ABRAN LA PUERTA O LA CASA DERRUMBARÉ – EL LOBO **SOPLÓ Y SOPLÓ Y SOPLÓ Y LA CASA DERRUMBÓ** Y LOS CHANCHOS **CORRIERON CORRIERON Y CORRIERON Y A LA CASA DEL HERMANO SE METIERON** NO LE CONTARON LA HISTORIA **PORQUE** EL HERMANO YA SABÍA QUE ESTABA EL LOBO, Y EL LOBO LLEGÓ – ABRAN LA PUERTA – O LA CASA DERRUMBARÉ EL LOBO **SOPLÓ Y SOPLÓ Y SOPLÓ Y MÁAAAAS PERO** LA CASA CON **MUCHÍIIIIISIIIIIMA FUUUUEER-**

ZAAA Y TUVO UNA IDEA PERO EL OTRO CHANCHITO LO ESPIÓ EL PLAN DEL LOBO — VOY A SUBIR A LA CHIMENEA Y LOS VOY A ATRAPAR —, Y EL CHANCHO QUE ESPIÓ LE DIJO EL PLAN A LOS 3 Y PUSIERON UNA GRAN OLLA HIRVIENDO Y EL LOBO BAJÓ POR LA CHIMENEA CUANDO CAYÓ ÉL AULLÓ MUY FUERTE SALTÓ MUY ARRIBA Y EL HERMANO MAYOR LES ENSEÑÓ A HACER CASAS CON LADRILLO.

FIN

(HAVIA UMA VEZ TRES PORQUINHOS O PRIMEIRO TINHA UMA CASA DE PALHA E MADEIRA, O SEGUNDO TINHA UMA CASA DE MADEIRA SOMENTE DE MADEIRA E O ÚLTIMO TINHA UMA CASA DE TIJOLOS **E POR QUE** ERA DE TIJOLO **PORQUE** SABIA QUE HAVIA UM LOBO OS OUTROS DOIS PORQUINHOS SE FORAM A SUAS CASAS **MAS QUANDO** O PRIMEIRO PORQUINHO SE METEU DENTRO DE SUA CASA NÃO VIU QUE UMA **SOMBRA ASSUSTADORA** SE APROXIMAVA RAPIDAMENTE ALGUÉM CHAMOU A PORTA ERA O LOBO, **E** O LOBO DISSE — SOU UM LOBO BOM QUE QUER BRINCAR COM VOCÊ — NÃO NÃO TE ABRIREI VOCÊ É UM LOBO QUE ME QUER COMER — **ENTÃO SOPRAREI E SOPRAREI E A CASA DERRUBAREI.**

O LOBO DERRUBOU A CASA **E** O PORCO **CORREU E CORREU E NA CASA DO IRMÃO SE METEU** E AO SEGUNDO LHE CONTOU TODA A HISTÓRIA O LOBO VEIO LHE DISSE — ABRAM A PORTA OU A CASA DERRUBAREI — O LOBO **SOPROU E SOPROU E SOPROU E A CASA DERRUBOU** E OS PORCOS **CORRERAM CORRERAM E CORRERAM E NA CASA DO IRMÃO SE METERAM** NÃO LHE CONTARAM A HISTÓRIA **PORQUE** O IRMÃO JÁ SABIA QUE ESTAVA O LOBO, **E** O LOBO CHEGOU — ABRAM A PORTA — OU A CASA DERRUBAREI O LOBO **SOPROU E SOPROU E SOPROU E MAAAAAIS** MAS A CASA COM **MUITÍÍSSIMAAA FOORÇAAA** E TEVE UMA IDEIA **MAS** O OUTRO PORQUINHO O ESPIOU O PLANO DO LOBO — VOU SUBIR NA CHAMINÉ **E** OS IREI **PEGAR—, E** O PORCO QUE ESPIOU LHE DISSE O PLANO AOS 3 **E** PUSERAM UMA **GRANDE PANELA** FERVENDO **E** O LOBO ABAIXOU PELA CHAMINÉ **QUANDO** CAIU **UIVOU** MUITO FORTE SALTOU MUITO PRA CIMA **E** O IRMÃO MAIS VELHO LHE ENSINOU A FAZER CASAS COM TIJOLO.

FIM)

→ **ESTRUTURA NARRATIVA:** A2 (*falta o episódio 4*).

→ **LÉXICO:** A (*rimas, repetições com finalidades estilísticas, uso enfático do léxico e expressões próprias do gênero*).

→ **CONECTORES:** B (*predomina o uso reiterado do “e”, embora inclua mais de três conectores temporais e/ou causais*).

A seguir apresentamos a planilha do professor com os dados completos dos contos dessas três crianças. Os itens desenvolvidos estão marcados em cores.

QUADRO 11 PLANILHA

| NOME DO ALUNO | ESTRUTURA NARRATIVA | MOTIVAÇÕES DOS PERSONAGENS | COESÃO E COERÊNCIA | | RECURSOS LITERÁRIOS | |
|---------------|---------------------|----------------------------|--------------------|------------------------------|---------------------|--------|
| | | | Uso de conectores | Elipses, sinónimos, pronomes | Descrições | Léxico |
| PEDRO | C | -- | -- | -- | -- | -- |
| FRANCISCO | A2 | C | C | B | C | C |
| CHIARA | A2 | A | B | B | A | A |

LEITURA 1

“Leitura de frases”

Por que essa tarefa?

Com essa tarefa nossa proposta é avaliar modalidades leitoras não convencionais nas quais são utilizadas estratégias para construir o sentido dos textos curtos, que não vêm acompanhados por nenhum contexto gráfico.

No item anterior os alunos ligam títulos de contos com as ilustrações correspondentes. Nesse caso, devem relacionar esses mesmos títulos com suas dicas, que consistem em pequenos fragmentos referentes à história.

QUADRO 12 TAREFA

LIGAR OS TÍTULOS COM AS DICAS CORRESPONDENTES

CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA DE MADEIRA E QUANDO MENTIA SEU NARIZ CRESCIA

A BELA ADORMECIDA

O PRÍNCIPE PEGOU O SAPATINHO NA ESCADA

PINÓQUIO

O PRÍNCIPE A DESPERTOU COM UM BEIJO E A TROUXE DE VOLTA DE SEU LONGO SONO

A CINDERELA

Instrução para o docente

LIGAR OS TÍTULOS DOS CONTOS COM SUAS DICAS

(Esta tarefa será realizada pelos alunos que tenham identificado corretamente os títulos no item anterior.)

CONSIGNA:

“Na primeira coluna estão escritos os títulos dos mesmos quatro contos que antes estavam com as imagens.

Na outra coluna aparecem pedacinhos de alguns desses contos. Esses pedacinhos são dicas e vocês têm de descobrir a que conto se refere cada uma. Depois que descobrirem, devem ligar cada título com sua pista.”

Quais são os aspectos que avaliamos?

Como é possível notar, as três pistas não apresentam o mesmo nível de dificuldade.

O texto do Pinóquio exige utilizar estratégias quase equivalentes às demandadas pela tarefa anterior: basta que identifiquem “nariz” ou “madeira” para obter êxito, da mesma forma que em “A bela adormecida” basta reconhecer “bela” ou “adormecida”. No entanto, as duas pistas que incluem a figura do “príncipe” obrigam o leitor a mergulhar no restante da escrita para saber qual é o conto.

As orientações para a correção foram elaboradas considerando esse dado. Por essa razão, a categoria B implica o reconhecimento de pelo menos uma das pistas complexas.

QUADRO 12 LEITURA DE FRASES

| | |
|------------|--|
| A | Ligam os três títulos com as pistas correspondentes. |
| B | Ligam dois títulos com as pistas correspondentes. |
| C | Não ligam nenhum título com a pista correspondente ou apenas um. |
| NRT | Não realizam a tarefa. |

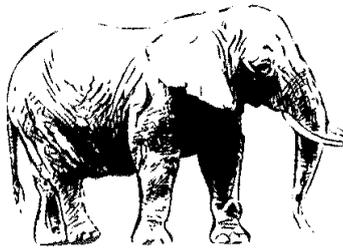
LEITURA 2

“Leitura de um texto com imagem”

Por que essa tarefa?

Nessa oportunidade apresentamos às crianças um texto informativo curto, escrito em letra de imprensa maiúscula e com um contexto gráfico que lhes permite antecipar o conteúdo. A seguir copiaremos a folha do aluno e o manual de instrução.

LEIAM ATENTAMENTE ESTE TEXTO COPIADO DE UMA ENCICLOPÉDIA E RESPONDAM AS PERGUNTAS QUE APARECEM NO FINAL.



OS ELEFANTES

OS ELEFANTES SÃO OS MAIORES ANIMAIS TERRESTRES QUE EXISTEM. TÊM UMA TROMBA LONGA COM A QUAL RESPIRAM, CHEIRAM, RECOLHEM COMIDA E TAMBÉM ASPIRAM ÁGUA PARA SE REFRESCAR OU BEBER.

EXISTEM DUAS ESPÉCIES DE ELEFANTES: OS AFRICANOS E OS ASIÁTICOS. OS PRIMEIROS SÃO MAIS ALTOS E PESADOS QUE OS SEGUNDOS E TÊM ORELHAS MUITO MAIORES.

- 1) PARA QUE SERVE A TROMBA PARA OS ELEFANTES?
- 2) QUAIS ELEFANTES SÃO MAIS ALTOS E TÊM ORELHAS MAIORES?

Instrução para o docente

(Esta tarefa será realizada somente pelos alunos que já conseguem ler de maneira convencional, embora sua leitura não seja fluente.)

CONSIGNA:

“Vocês vão ler em silêncio este texto que foi copiado de uma enciclopédia sobre animais. Quando terminarem de lê-lo, respondam as perguntas que estão no final.”

IMPORTANTE: O professor não dará nenhuma outra informação para orientar a tarefa nem lerá o texto ou as perguntas em voz alta em hipótese alguma. Isso se deve ao fato de que estamos avaliando uma situação de leitura por si mesmo.

Pode repetir a consigna se for necessário.

Quais são os aspectos que avaliamos?

Com a primeira pergunta avaliamos se a criança domina a estratégia de localizar uma informação que está explícita no texto, que nesse caso está no primeiro parágrafo. Vamos ver as orientações para a correção.

QUADRO 13 LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA

| | |
|---------|--|
| A | Incluem ao menos três elementos da informação solicitada. (Respiram, cheiram, recolhem comida, aspiram água. Também são incluídas as respostas que fazem alusão a beber ou a se refrescar.) |
| B | Incluem parte da informação solicitada. (Menos de três elementos) |
| C | Incluem informação pertinente que não está presente no texto (por exemplo: “agarram coisas”) ou dados não pertinentes (por exemplo: “têm uma tromba longa”, “os elefantes são animais terrestres” etc.). |
| NENHUMA | Não realizam a tarefa. |

As respostas A ou B são evidentes e, portanto, não daremos exemplos. No caso das respostas C, Melina responde “Os elefantes são muito grandes” e Brian “Os elefantes têm uma tromba longa”. Geralmente esse tipo de resposta corresponde a crianças que leem a pergunta, só que não fazem o mesmo com todo o texto, razão pela qual respondem a partir de seus conhecimentos prévios sobre os elefantes ou apelam para sua imaginação.

Vamos ver as orientações para a segunda pergunta:

QUADRO 14 DESCOBRIR CORREFERENTES

| | |
|---------|---|
| A | A resposta indica que a criança compreende a correferência (quem são “os primeiros”, quem são “os segundos”. Por exemplo: “têm tamanho e peso médios”, “são menores”, “pesam menos”). |
| B | A resposta faz referência a quem são “os primeiros” sem deixar claro a quais elefantes esse termo se refere. |
| C | Respondem com informação errônea ou copiam outras partes do texto. |
| NENHUMA | Não realizam a tarefa. |

Responder a essa pergunta implica, por um lado, conseguir localizar informação explícita do texto, mas, além disso, demanda a capacidade de relacionar termos entre si. Os alunos devem identificar uma correferência, isto é, descobrir que quando o texto diz “os primeiros” está se referindo aos “africanos”.

Vamos ver algumas respostas. Jorge, diante da pergunta “QUAIS ELEFANTES SÃO MAIS ALTOS E TÊM ORELHAS MAIORES?”, responde “os primeiros”. Fica claro que ele aplica nessa pergunta a mesma estratégia leitora utilizada na pergunta anterior e, portanto, localiza onde está a resposta, mas não percebe que o que lhe está sendo pedido é que busque a quem se refere essa expressão.

É provável que para algumas crianças “os primeiros” não tenha sentido completo ao não conseguirem estabelecer a relação necessária. Por esse motivo, Laura se vê na obrigação de restituir aquilo que acha que falta e responde “os primeiros a nascer”.

Finalmente, Nahuel responde “os machos”. E embora certamente os elefantes machos sejam maiores que as fêmeas, como em quase todas as espécies, esse tema não está mencionado no texto. É uma resposta C.

A planilha de leitura ficaria assim:

QUADRO 15 PLANILHA DE LEITURA

| Nome do aluno | Palavras com Imagens | Títulos com Imagens | Frases | Texto curto com imagem | | Texto longo sem imagem | | |
|---------------|----------------------|---------------------|--------|------------------------|-----|------------------------|-----|-----|
| | | | | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| Mauro | A | A | C | NRT | NRT | NRT | NRT | NRT |
| Jorge | A | A | A | A | B | NRT | NRT | NRT |
| Nahuel | A | A | A | B | C | NRT | NRT | NRT |

COMENTÁRIOS FINAIS

Sabemos que a tarefa que nos espera não é fácil. Ainda temos várias disciplinas pendentes.

Em primeiro lugar, não terminamos de estabelecer o formato da avaliação do segundo ciclo. Estamos de acordo com a proposta de leitura e de escrita, mas continuamos repensando e reelaborando as atividades propostas para avaliar a reflexão e a sistematização sobre a língua.

Em segundo, ainda não conseguimos chegar a uma determinação de expectativas mínimas de conquista para todos os itens avaliados, que leve em consideração o ponto de partida de cada criança em cada ano. Nosso desejo é conseguir, por exemplo, algo equivalente ao que aplicamos para o conhecimento do sistema de escrita no início da escolaridade, que podemos sintetizar assim, de uma maneira bem simplificada. (Para ver mais detalhes consultar Kaufman e cols. (2007).

QUADRO 16 EXPECTATIVAS MÍNIMAS DE CONQUISTA PARA O CONHECIMENTO DO SISTEMA DE ESCRITA

| 1º ano | 2º ano | 3º ano |
|---|---|--|
| <p><i>Se as crianças chegam à escola produzindo escritas que ainda não se relacionam com a sonoridade, espera-se que terminem o ano compreendendo essa relação e produzindo escritas silábicas.</i></p> <p><i>Se as crianças chegam à escola escrevendo de maneira silábica, espera-se que terminem o ano produzindo escritas alfabéticas.</i></p> <p><i>Se as crianças chegam à escola escrevendo de maneira alfabética, espera-se que terminem o ano incluindo algumas convenções ortográficas.</i></p> | <p><i>Se as crianças chegam à escola escrevendo de maneira silábica, espera-se que terminem o ano produzindo escritas alfabéticas.</i></p> <p><i>Se as crianças chegam à escola escrevendo de maneira alfabética, espera-se que terminem o ano incluindo algumas convenções ortográficas.</i></p> | <p><i>Se as crianças chegam à escola escrevendo de maneira alfabética, espera-se que terminem o ano com conhecimento de algumas convenções ortográficas.</i></p> |

Como o leitor pode notar, parte-se do nível inicial de cada criança e não se fixam expectativas mínimas de conquista por ano, mas isso acontece por acréscimo. Por exemplo, consideramos que nenhuma criança não pode nem deve terminar o ano como começou, e é por isso que esperamos que *todas* as crianças terminem o primeiro ano com uma escrita que se relaciona de maneira sistemática com a sonoridade (silábica), que *todas* terminem o segundo com escrita alfabética e que o terceiro ano seja destinado a explorar questões ortográficas.

No entanto, apesar dos desafios pendentes já mencionados, depois de mais de três anos de trabalho acreditamos ter conseguido elaborar um formato de avaliação para o primeiro ciclo que está sendo satisfatório.

Segundo os comentários dos docentes que participaram, esse instrumento permite que realizem um acompanhamento mais minucioso do processo de aprendizagem de seus alunos. Eles comentaram, também, que o formato do manual do professor e a organização das orientações ampliam seu campo de observação e análise de determinados aspectos da tarefa realizada por seus alunos, fato que serviu para que reajustassem suas intervenções posteriores e elaborassem novas atividades no trabalho diário da sala de aula, em conformidade com as linhas esboçadas na avaliação.

Os diretores afirmaram que o uso dessa ferramenta lhes oferece a possibilidade de melhorar a gestão institucional, pois revela o estado da situação de seus alunos. Da mesma forma, detectar problemáticas comuns e questões específicas lhes permite que ajudem seus docentes, com maior precisão, a orientar a atividade nas salas de aula.

Continuaremos trabalhando com o mesmo entusiasmo de hoje porque, embora encontrando obstáculos cotidianamente, sabemos que estamos percorrendo um caminho coerente com nossa concepção da avaliação, do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KAUFMAN, A. M. e cols. *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Ed. Aique, 2007.

WEISZ, Telma. Atividade realizada em São Paulo, Brasil, pelo Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), 2004.

Documentos consultados

1) Projeto Pisa (Programme for Indicators of Student Achievement), dependente da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), destinado a avaliar na área de leitura os alunos de quinze anos, independentemente do ano escolar que estiverem cursando e da escola que frequentam.

2) Sistema Llece (Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação) da Orealc (Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe): destinado a avaliar alunos do 3º e 4º anos. Os resultados publicados correspondem apenas à área de leitura porque, apesar de

ter sido incluído um item de escrita, os países-membros não entraram em acordo sobre o critério para atribuir pontuações. As provas administradas não foram publicadas.

3) Sistema ONE (Operativo Nacional de Avaliação), implementado pelo Diniece (Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade Educativa), dependente do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Nação. Na Argentina, desde o ano de 1993 existe esse Operativo Nacional de Avaliação que procura oferecer informação válida e confiável sobre o que e quanto os alunos aprendem durante sua passagem pelo sistema educacional. Assim como os projetos anteriormente mencionados, essa avaliação destaca os resultados das aprendizagens dos alunos, mas não oferece a possibilidade de efetuar um acompanhamento dos processos de construção dos conhecimentos.