

KARYN MEYER

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA
ALFABETIZAÇÃO: uma análise da proposta
apresentada no material “Ler e escrever” da Secretaria
Estadual de Educação do estado de São Paulo



ARARAQUARA – S.P.
2016

KARYN MEYER

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NA
ALFABETIZAÇÃO:** uma análise da proposta
apresentada no material “Ler e escrever” da Secretaria
Estadual de Educação do estado de São Paulo

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Departamento, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas,
Trabalho Educativo e Sociedade**

Orientador: Prof. Dr. Francisco Mazzeu

ARARAQUARA – S.P.
2016

Meyer, Karyn

Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material "Ler e Escrever" da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo / Karyn Meyer – 2016

87 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Francisco Mazzeu

1. Programa Ler e Escrever. 2. Alfabetização. 3. Gêneros textuais. 4. Gêneros discursivos. 5. Enunciação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

KARYN MEYER

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NA
ALFABETIZAÇÃO:** uma análise da proposta
apresentada no material “Ler e escrever” da Secretaria
Estadual de Educação do estado de São Paulo

Trabalho de Mestrado, apresentada ao Conselho,
Departamento, Programa de Pós em Educação
Escolar da Faculdade de Ciências e Letras –
UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção
do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas,
Trabalho Educativo e Sociedade**
Orientador: Prof. Dr. Francisco Mazzeu

Data da defesa: 24/02/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Francisco Mazzeu
UNESP / Araraquara

Membro Titular: Newton Duarte – Livre-docente
UNESP / Araraquara

Membro Titular: Ivete Janice de Oliveira Brotto – Doutora
UNIOESTE / Cascavel

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha família, que esteve presente em todas as dificuldades enfrentadas, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, de forma geral, pelo suporte e paciência, por todos os momentos que estiveram ao meu lado nesta jornada e que, mesmo com as dificuldades, nunca deixaram de acreditar em mim.

A minha mãe Sandra, por ser a pessoa mais maravilhosa, forte e compreensiva que conheço.

À minha irmã Michelle pela paciência e pelo carinho que tem para comigo e meus filhos, e que tanto ajudou nos momentos que precisei.

À minha irmã Caroline e ao meu irmão Marcelo, por serem motivo de alegria nos momentos difíceis.

Ao meu pai Ivens, por sua relação com o conhecimento, e pelo modelo que sempre ofereceu.

Aos meus filhos por serem meu porto seguro e me darem as forças necessárias para completar essa jornada.

Agradeço à minha amiga Simone, pelas horas de conversa, pelos momentos que cuidou dos meus filhos, pelos conselhos e contribuições que me ofereceu, não só para a consecução deste trabalho, mas em todos os momentos da minha vida.

Agradeço ao meu orientador, professor Francisco Mazzeu, pela confiança depositada em mim, pela compreensão com minhas questões particulares e por orientar a realização deste trabalho, compartilhando seus conhecimentos e experiências.

À professora Marina Mendonça, pelas contribuições no exame de qualificação.

Ao professor Newton Duarte, pelas contribuições que ofereceu ao longo de toda minha trajetória acadêmica, desde a graduação, e a quem devo muito, não só em termos acadêmicos, mas em minha vida como um todo.

Aos professores das disciplinas que cursei, em especial à professora Lígia Martins, cuja disciplina foi muito enriquecedora.

“O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa.”

A. Leontiev (1978, p.86)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo o estudo dos gêneros discursivos na alfabetização, por meio da análise de parte do material do programa “Ler e Escrever” da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. A preocupação central está relacionada à como o conceito de gênero é apresentado ao professor alfabetizador e de que forma articulam-se às práticas de alfabetização. Os conceitos de alfabetização e letramento vêm sendo amplamente discutidos e a utilização de textos em sala de aula é, atualmente, amplamente aceita. Entretanto, a questão dos gêneros aparece de forma pouco delineada nos materiais voltados para o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Frente a isso, optou-se pela análise do material voltado ao professor do programa Ler e Escrever da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, dada sua representatividade quantitativa, uma vez que é utilizada pela rede estadual, e por meio de convênio em diversas redes municipais do estado de São Paulo. Este programa tem como proposta a não dissociação entre alfabetização e letramento, por meio do uso de textos na alfabetização. Assim, buscamos verificar a concepção de gênero que subjaz a este material, o tratamento que os diferentes textos recebem no ensino, bem como sua articulação aos conteúdos específicos da alfabetização. A partir da análise realizada, pode-se perceber que a definição de gênero que orienta o trabalho do professor neste programa está centrada na forma que o mesmo assume, sendo desconsiderada a concepção de gênero proposta por Bakhtin, em que a situação de enunciação é fundamental para a compreensão do gênero, expresso como unidade entre forma de enunciação, forma de comunicação e o tema. Percebe-se ainda que, em virtude das bases teóricas que orientam o programa, há uma ausência de trabalho sistemático com os conteúdos específicos da alfabetização.

Palavras – chave: Gêneros discursivos. Alfabetização. Programa Ler e Escrever.

ABSTRACT

This study aims to investigate speech genres in literacy, through the analysis of part of the “Ler e Escrever” program from State of São Paulo. The main concerns are related to how the concept of genre presents itself in literacy classes and also in which way it is related to literacy practices. Different concepts of literacy have been discussed and the use of texts in literacy classrooms has been fully accepted. However, the concept of genre appears barely delimited in materials focused on literacy. Due to these facts, it has been chosen to analyze the teacher guide of the program named “Ler e Escrever” of the Educational State Secretary of the state of São Paulo, since it is widely used and very representative in numbers once it is adopted by state schools and also by some municipal ones. The purpose of this program is to teach language by focusing in texts and in the aspects of written language without breaking them apart. Our goal is to investigate the genre concept beneath this material and also how it relates to literacy teaching. As a result of this study, one could note that the definition of genre that guides the material and the teacher practices is focused in the form assumed by each genre. In this way, it is a conception that dismisses the unit proposed by Bakhtin, between form of communication, form of enunciation and theme. It is also noted that, due to the theoretical bases of the purpose, there is an absence of systematic teaching of the specific knowledge related to reading and writing skills.

Keywords: genres of speech, literacy, “Ler e Escrever” program

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Áreas de origem das teses e dissertações sobre alfabetização no Brasil	22
------------------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Temas identificados na produção sobre alfabetização – 1961 a 1989..	22
-----------------	---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Receita do dia	30
Figura 2	Notícia do Sensacionalista	31
Figura 3	Página 44 – Coletânea de Atividades	58
Figura 4	Página 47 – Coletânea de Atividades	59
Figura 5	Página 63 – Coletânea de Atividades	60
Figura 6	Página 105 – Coletânea de Atividades	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
CA	Coletânea de Atividades – 1ª série
GPOD	Guia de planejamento e orientações didáticas – 1ª série

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA	14
CAPÍTULO 01 - LINGUAGEM, ENUNCIÇÃO E GÊNEROS	25
CAPÍTULO 02 – ORALIDADE, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO	39
CAPÍTULO 03 – GÊNEROS NO MATERIAL DO “LER E ESCREVER”	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXO 1	74
ANEXO 2	83

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente trabalho versa sobre os gêneros textuais na alfabetização. A necessidade de discutir o assunto surgiu em decorrência de minha prática profissional, quando, em 2011, assumi uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental em uma rede municipal.

Havia me formado em Pedagogia no final de 2008 e havia apenas atuado como professora temporária de quinto ano no mesmo nível de ensino. Desta forma, atuar na alfabetização representou para mim um grande desafio. Minha preocupação era se eu conseguiria alfabetizar a todos os alunos e como fazer isso.

Na graduação, embora tivesse cursado uma disciplina sobre alfabetização, a única proposta discutida fora o Construtivismo. Ao longo desta disciplina, estudei apenas a abordagem de Emília Ferreiro, com grande ênfase em suas etapas de aquisição da escrita. Tal perspectiva, para mim, não era adequada ao ensino sistemático.

Nas disciplinas de Estágio, fiz observações e intervenções, mas as mesmas não tiveram fundamentação explícita em nenhuma teoria específica. Os textos lidos e utilizados eram sempre materiais mais pragmáticos que, embora estivessem pautados em alguma concepção de ensino, não evidenciavam essa concepção. Minhas observações no estágio foram todas com uma turma de primeiro ano da rede municipal e a estas observações se resumia minha experiência em alfabetização.

Ao chegar à escola para início do ano letivo, os professores deveriam se reunir nos primeiros três dias para a realização do planejamento anual. Esta atividade daria origem a um documento que serviria de base para as atividades realizadas ao longo do ano. Este documento foi elaborado com base em outros já aprovados de anos anteriores, e, embora tenha sido lido em grupo, pouco foi modificado.

Comecei então a planejar minhas atividades. Tive auxílio de professoras mais experientes que gentilmente me cederam seus diários de anos anteriores, contendo as atividades utilizadas.

Meu primeiro trabalho foi analisar este material. Verifiquei que as atividades eram relacionadas principalmente à correspondência fonema-grafema partindo das vogais e

encontros vocálicos e apresentando as sílabas simples, contemplando a ordem do alfabeto na apresentação das consoantes.

Fui informada de que a escola receberia ainda o livro didático de Português, mas não havia previsão de data para entrega dos mesmos, assim, não pude contar com este material.

Tive que fazer uma sondagem inicial nos alunos, utilizando como base para a classificação destes a teoria de Emília Ferreiro. Esta exigência veio da coordenação da escola. Assim, fiz a sondagem e utilizei as informações que obtive como base para a avaliação periódica de meu trabalho, mesmo que essa prática estivesse baseada em outra perspectiva teórica.

Optei por iniciar com atividades sobre as vogais, visto que todos os alunos conseguiam diferenciar as letras de outras representações gráficas. Para isso, recorri a atividades de coleções pedagógicas como “Alfabetização Divertida”¹, por exemplo, além de criar outras atividades de acordo com o andamento da turma.

As atividades presentes nessas coleções consistem em exercícios que enfatizam inicialmente as vogais (cada vogal é trabalhada individualmente), depois os encontros vocálicos e por fim, cada consoante com sua família silábica. As atividades trabalham principalmente com palavras e pequenos textos (em geral parlendas, músicas e trava-línguas) sendo que algumas partem de pequenas narrativas adaptadas para a realização das atividades de escrita. Os exercícios mais comuns são: as cruzadinhas, completar com as letras faltantes as lacunas nas palavras, reconhecer e escrever a letra inicial de palavras a partir de figuras, ligar figuras a palavras, entre outros.

Comecei a pesquisar mais sobre alfabetização, pois receava que o trabalho ficasse restrito demais. Tive acesso, na biblioteca da escola, a uma obra de ROJO que discutia o ensino de Língua Portuguesa, no qual a autora assinalava que

(...) o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com a sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. Temos, isso sim, indicadores da insuficiência dos letramentos

¹ VALADARES, S.; ARAÚJO, R. Alfabetização divertida. Editora FAPI: Belo Horizonte, s/d.

escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade. (2010, p.22)

Comecei assim a pensar sobre a questão do texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Naquele ano estava terminando a especialização em Teorias Linguísticas e Ensino e, neste curso, tive contato com textos da autora Ingedore Koch. Tais textos levantaram questões importantes para minhas reflexões. Um dos aspectos que mais me chamou a atenção foi com relação ao papel do ensino na capacidade desenvolvida pelo indivíduo de usar a linguagem e os textos de diferentes gêneros. Afirmam KOCH e ELIAS

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (2010, p.61)

Pensando sobre a questão e buscando novas referências, notei que a discussão sobre o texto na alfabetização aparecia fortemente ligada ao conceito de letramento, entendido ora como processo alternativo ora como complementar ou ainda como indissociável da alfabetização.

Embora autores como Rojo identifiquem o problema da alfabetização com as questões de letramento, outros autores como Soares apontam a necessidade de superar tanto a confusão quanto a separação entre alfabetização e letramento. Afirmam a autora que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p.15)

Ainda, de acordo com SILVA (2010)

O desenvolvimento de um trabalho sistemático com os conhecimentos lingüísticos da alfabetização precisa estar associado à criação de oportunidades para o aluno interagir dentro da sala de aula e de participar de situações de leitura e escrita que se assemelhem àquelas que vivenciamos em qualquer lugar onde a linguagem escrita é objeto de uso cotidiano. Para que isso ocorra, o planejamento da alfabetização deve oferecer aos alunos oportunidades de acesso a todo tipo de material escrito, pois aprende-se a ler e escrever lendo e escrevendo, ou seja, vivenciando situações significativas de uso da leitura e da escrita. (p.54-55)

Estas leituras suscitaram algumas questões que se relacionavam diretamente à minha prática profissional. Tais questões estavam ligadas ao tipo de gênero textual a ser veiculado na escola, uma vez que os gêneros próximos ao cotidiano se faziam muito mais evidentes nos textos sobre letramento, bem como aos conteúdos lingüísticos da alfabetização, uma vez que a crítica às atividades relacionadas ao estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas bem como à ortografia eram evidentes em minhas leituras. A questão que mais foi se tornando evidente, entretanto, era justamente como alfabetizar utilizando gêneros textuais, ou seja, de que forma os gêneros deveriam ser trabalhados para que fossem integrados aos conteúdos específicos da alfabetização, ou ainda, que conteúdo a respeito dos gêneros textuais deveria ser trabalhado com as crianças em processo de alfabetização.

No trabalho de conclusão de curso da especialização busquei discutir de que forma o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski poderia contribuir para a prática pedagógica em alfabetização, como meio de superar a visão dos estágios propostos por Emília Ferreira.

Ao terminar a primeira especialização, optei por iniciar outra voltada diretamente para alfabetização. Neste curso, percebi que o letramento aparece como discussão central e que, embora o curso fosse de alfabetização, os métodos e pressupostos teóricos da alfabetização apareceram de forma breve. Houve, entretanto, duas disciplinas que enriqueceram minha compreensão sobre a questão. Em ambas a concepção de linguagem foi amplamente discutida, introduzindo o pensamento de autores do Círculo de Bakhtin. Procurei então desenvolver estudos tendo como referência esses autores.

Minha prática foi sendo influenciada por estes estudos, entretanto, embora tenha começado a me preocupar com a questão da leitura e do texto, não me afastei em momento algum do ensino sistematizado do código, pois sempre tive a certeza de que o processo de

alfabetizar-se não acontece de forma espontânea, por mera exposição à linguagem escrita. Assim, terminadas as vogais, busquei um critério para o trabalho com as consoantes. Optei por trabalhar inicialmente com as consoantes B e L, pois possibilitariam o início da leitura de pequenas palavras e não representavam dificuldades ortográficas características da língua portuguesa. A opção pelo L como segunda consoante se deu pela maior variabilidade de palavras que poderiam ser formadas articulando-se as famílias silábicas das duas consoantes.

O trabalho com os textos ainda não estava sistematizado. Procurei selecionar textos diversos, trazia-os para a sala de aula, mas a forma de articulação entre o texto e os conteúdos específicos da alfabetização representava um grande entrave à minha prática. A literatura sobre letramento que havia consultado remetia para a necessidade de utilizar uma variedade de textos, mas não estabelecia critérios para a seleção dos mesmos nem procedimentos para desenvolver suas relações com a apropriação do sistema de escrita.

Nos autores que falavam sobre o ensino de Língua Portuguesa nos outros níveis de ensino, aparecia a discussão sobre a variedade de gêneros textuais, fornecendo definições mais precisas sobre o que os determina, mas por se tratar de propostas e estudos voltados a níveis mais elevados de escolaridade, não respondiam às preocupações ligadas a alfabetização.

Percebendo esta lacuna, e tentando articular a questão dos gêneros e a alfabetização, buscava selecionar textos de diferentes gêneros, e que fossem compreensíveis aos alunos de uma sala de alfabetização. Percebi que, nos materiais didáticos voltados para este nível de ensino, assim como já havia notado nos textos sobre letramento, grande parte dos textos era restrito a gêneros textuais presentes no cotidiano, tais como listas de compras, bilhetes, rótulos de produtos, parlendas, cantigas de roda, receitas, etc. Havia ainda uma pequena quantidade de narrativas curtas, em geral de textos conhecidos pelas crianças como os contos de fadas, por exemplo.

Procurei trabalhar com outros gêneros tais como poesia e pequenos contos, mas percebia ainda uma separação entre as atividades de alfabetização e as atividades que envolviam o trabalho com esses diferentes gêneros textuais.

Buscando uma compreensão mais aprofundada sobre os gêneros textuais que pudesse subsidiar melhor minhas opções didáticas, recorri à leitura de Bakhtin. Comecei a refletir mais sobre o próprio conceito de gênero assim definido por ele:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas

desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p.261-262)

A questão dos gêneros (textuais e discursivos), já havia aparecido em algumas leituras, mas, em geral, nas que eram voltadas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Nestes estudos, entretanto, há o predomínio da análise linguística sobre os diferentes gêneros textuais, havendo poucas referências ao processo de mediação necessário para a transposição desse conceito para a educação, ou seja, o conteúdo sobre gêneros textuais é tratado, nas obras voltadas para ensino de língua materna, tal qual aparece nas discussões do campo da Linguística.

Nos textos sobre a alfabetização, havia identificado, no fenômeno do letramento, a defesa clara da importância do uso de textos e de sua variedade na alfabetização, mas sem a discussão teórica mais aprofundada sobre quais textos, quais gêneros ou quais os critérios que possibilitariam uma opção adequada. Tampouco encontrei alguma indicação sobre como o trabalho com os gêneros se articularia ao trabalho com a alfabetização, entendida enquanto ensino sistemático da escrita e da leitura. Percebi que a discussão sobre letramento, na área da educação, salvo poucas exceções, está ancorada no discurso construtivista, o que justifica a ausência da discussão acerca da articulação entre o ensino sistematizado da leitura e da escrita e o trabalho com os gêneros textuais.

Obviamente, a obra de Bakhtin não traz este tipo de discussão de natureza pedagógica e metodológica, mas oferece subsídios teóricos fundamentais para a compreensão da linguagem e, conseqüentemente, para a modificação da prática de ensino da língua. Neste sentido, articular o debate sobre os gêneros com a reflexão sobre os conteúdos específicos da alfabetização fazia-se fundamental. A busca da mediação entre os conhecimentos da área da Linguística e os processos educativos se fazia cada vez mais evidente.

Neste momento, a questão colocada por SILVA (2010, p.38) fez-se, mais uma vez, presente:

O desafio que se coloca para os professores que atuam nos primeiros anos de escolarização é o de conciliar esses dois processos – alfabetização e letramento - assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico da língua, quanto o domínio das práticas de leitura e escrita socialmente relevantes.

Busquei encontrar materiais de alfabetização que contemplassem a questão dos gêneros em sua formulação e atividades. Nesta busca, tive acesso ao material do programa Ler e Escrever do governo estadual de São Paulo, cuja proposta de alfabetização visa contemplar o letramento e no qual aparecem algumas concepções acerca dos gêneros textuais. Não trabalhei diretamente com este material em sala de aula, mas sua estrutura e suas concepções acerca da questão me chamaram a atenção, uma vez que o mesmo é usado em larga escala no estado de São Paulo, seja pela rede estadual ou por redes municipais.

Frente ao que encontrei e estudei durante este período e pensando sobre as dificuldades que apareceram em minha prática, alguns questionamentos ficaram em aberto e deram origem a esta pesquisa. As questões podem ser assim formuladas:

- De que maneira os gêneros discursivos chegam à alfabetização?
- Como os gêneros se articulam (ou não) com os conteúdos específicos desta fase de ensino?

Minhas hipóteses iniciais são de que:

- Os gêneros chegam à sala de aula de forma fragmentada, com uma ênfase em determinados aspectos em detrimento de outros, de sorte que deixa de ser concebido em sua totalidade.
- O trabalho com os gêneros não é articulado com o ensino dos conteúdos específicos da alfabetização, sendo que, em virtude da ênfase dada aos gêneros, o trabalho com a alfabetização fica prejudicado.

Acredito que estas questões iniciais possam levar a outras que nos auxiliem a compreender e modificar a situação atual da alfabetização no Brasil. Dados obtidos em avaliações como SARESP (2012 e 2013) e PISA (2012) mostram o quanto ainda é necessário avançar para que a escola pública de fato atenda adequadamente às classes trabalhadoras.

O Relatório Nacional PISA 2012, no que tange à avaliação de leitura, mostrou queda de desempenho em 17 dentre a totalidade de unidades federativas do Brasil, comparando-se os resultados de 2009 e 2012, além de queda na média máxima obtida (449,4 no Distrito Federal em 2009 e 432,9 no Rio Grande do Sul em 2012). Ainda que consideremos as

limitações deste tipo de avaliação, não podemos negar os indícios presentes na mesma, que apontam para a situação ainda precária da alfabetização no país.

Os dados do SARESP, embora se referindo apenas ao estado de São Paulo, mostram dados igualmente preocupantes. Entendendo que o objetivo da rede pública deva ser o domínio pleno da leitura e da escrita, os relatórios de 2012 e 2013 indicam uma porcentagem alta de alunos nos níveis insuficiente e básico (totalizando 25,7% e 27,5% nos alunos do 3º ano da rede estadual e municipal respectivamente em 2012; e 24,5% e 29,4% nos alunos do 3º ano da rede estadual e municipal respectivamente em 2013).

Esses altos índices no ano final do ciclo de alfabetização refletem-se no aumento significativo da porcentagem de alunos abaixo de nível adequado nos anos de escolaridade subsequentes, conforme apresentado nos resultados da mesma avaliação (por exemplo, no quinto ano das redes municipais, o índice de alunos abaixo do Adequado é de 53,7% em 2013, chegando, a 61,9% no sétimo ano e a 82,7% no último ano do Ensino Fundamental).

Outro indício claro dos problemas relacionados à alfabetização é o surgimento de programas do Governo Federal, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) de 2001, o Pró-Letramento de 2007 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2012. Tais programas representam não só tentativas de melhorar a educação, mas o reconhecimento de que a alfabetização não está ocorrendo adequadamente nas escolas públicas brasileiras. Esse reconhecimento se faz evidente, por exemplo, no documento introdutório do PROFA (BRASIL, 2001)

Quando se analisa a questão do ponto de vista do aluno cuja alfabetização não está sendo garantida se verifica que, na essência, praticamente nada mudou: se antes ele ficava reprovado infinitas vezes por não ter se alfabetizado, chegando em muitos casos a desistir da escola por essa razão, agora ele avança na escolaridade em idêntica condição – sem aprender a ler e escrever.” (p. 13)

A discussão acadêmica acerca da alfabetização tem um longo histórico já percorrido. Estudos históricos sobre esse campo de pesquisa indicam a presença de diferentes abordagens nos trabalhos realizados, abarcando questões metodológicas, psicológicas, linguísticas, sociológicas entre outras. A título de exemplo podemos apontar a análise publicada em 2000 pelo MEC, na série Estado do Conhecimento, organizada por Magda Soares e Francisca Maciel, que investiga as pesquisas sobre alfabetização no período de 1961 a 1989. Alguns dados relevantes podem ser apontados a partir desta publicação, como, por exemplo, as diferentes áreas que produziram pesquisa sobre o tema, e os temas abordados nas produções do período em questão.

Gráfico 1 – Áreas de origem das teses e dissertações sobre alfabetização no Brasil – 1961-1989

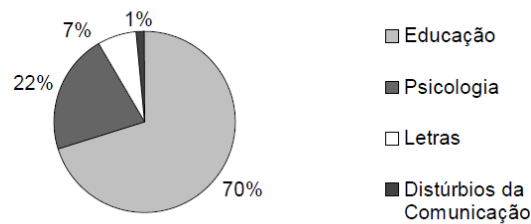


Gráfico 1: Áreas de origem das teses e dissertações sobre alfabetização no Brasil. FONTE: MEC, 2000.

Conforme apontado no gráfico acima, a área da Educação aparece como predominante, seguida da área da Psicologia. É significativo que a área de Letras apareça com uma pequena porcentagem, o que mostra que a preocupação nos programas de pós-graduação com a questão da alfabetização são atreladas de forma majoritária a área de educação, afastando-se das preocupações da linguística. A tabela abaixo (tabela 4 no documento original) apresenta a distribuição temática na produção sobre alfabetização no período estudado pelas autoras.

Tabela 4 – Temas identificados na produção sobre alfabetização – 1961-1989

Assunto	Década de 60		Década de 70		Década de 80		Total
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	
Avaliação			1	25	3	75	4
Caracterização do Alfabetizador			2	9	20	91	22
Cartilhas			2	17	10	83	12
Conceituação de Língua Escrita					10	100	10
Concepção de Alfabetização			1	6	15	94	16
Determinantes de Resultados	1	2	10	20	38	78	49
Dificuldades de Aprendizagem	2	12	4	23	11	65	17
Formação do Alfabetizador			4	27	11	73	15
Leitura			1	50	1	50	2
Língua Oral/Língua Escrita					9	100	9
Método	1	11	3	33	5	56	9
Produção de texto					1	100	1
Prontidão	1	6	2	13	13	81	16
Proposta Didática			6	19	25	81	31
Sistema Fonológico/ Sistema Ortográfico			1	17	5	83	6
Totais	5	2	37	17	177	81	219

Tabela 1: Temas identificados na produção sobre alfabetização – 1961 a 1989. FONTE: MEC, 2000.

Tais dados indicam, dentre outras coisas, a multidisciplinaridade inerente à temática e a crescente preocupação dos programas de pós-graduação com o campo da alfabetização.

Em um levantamento inicial, pude verificar que a questão do letramento começa a ser discutida no Brasil na década de 80, tendo como uma de suas maiores expoentes Magda Soares. A incorporação da questão ao discurso oficial se dá com a publicação dos PCN de Língua Portuguesa, em que a questão aparece amplamente discutida.

Autores como Kleiman (1995), Tfouni (1995), Soares (1995, 1998, 2003, 2008), discutem as relações entre alfabetização e letramento, buscando destacar as especificidades de cada um destes processos.

De maneira a complementar a busca por distinções, KLEIMAN (1995) assim define letramento e o relaciona com a prática escolar de alfabetização:

(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (p. 19)

Diversos autores das áreas da educação e da linguística se debruçaram sobre a questão do texto no ensino ao longo das últimas décadas, sendo que a discussão do letramento aparece paralelamente à discussão dos gêneros textuais no ensino. Autores como Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2010) discutem a questão dos gêneros textuais e suas implicações no ensino sem contemplar a alfabetização. Isso decorre de que a preocupação de tais autores refere-se ao ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Já autores como Rojo (2010), Silva (2010), Carvalho (2009) buscam discutir as questões de letramento e alfabetização em suas relações. O que é comum entre todos os autores remonta à importância do texto na aprendizagem escolar da língua materna.

Ao analisar os artigos apresentados da 31^a a 36^a reuniões anuais no Grupo de Trabalho 10 – Alfabetização, leitura e escrita, da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, buscando identificar trabalhos sobre alfabetização e gêneros textuais, pude encontrar apenas três trabalhos sobre as relações entre alfabetização e letramento, sendo dois estudos de caso e um sobre estas relações no ensino fundamental de nove anos. Dentre o total de 107 artigos, além dos três já citados, pude verificar a presença de quatro artigos abordando o ensino de gêneros textuais específicos, dois artigos abordando as concepções de letramento e alfabetização, sendo um em crianças e um em professores formadores, um trabalho sobre o

letramento escolar em adolescentes e um trabalho sobre as relações entre gêneros textuais, oralidade e livro didático. Assim, não encontrei nenhum trabalho que remetesse diretamente às questões levantadas anteriormente.

A busca por caminhos que possibilitem responder às questões suscitadas conduziu a orientação metodológica da pesquisa. Inserindo-se na perspectiva materialista histórico-dialética, este estudo procurou realizar a análise do material destinado ao professor e da coletânea de atividades do aluno produzidos no âmbito do Programa Ler e Escrever do estado de São Paulo, materiais estes que deveriam conduzir a prática docente em sala de aula das escolas que participam desse programa.

A opção pela análise deste material se deu em virtude de sua expressividade em termos quantitativos no âmbito do estado de São Paulo, uma vez que tal programa tem a aderência das escolas estaduais e de um grande número de redes municipais.

Além disso, o material analisado propõe o trabalho com textos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que o torna relevante para a discussão de como os gêneros textuais se inserem na alfabetização.

As categorias utilizadas na análise do material serão: “gêneros discursivos e enunciação” (confrontadas com a perspectiva de Bakhtin), “oralidade e escrita” (pensadas a partir das contribuições de Vigotski e Luria).

A estrutura deste trabalho está dividida em três capítulos, além da apresentação e das considerações finais. Os capítulos 01 “Linguagem, enunciação e gênero” e 02 “Oralidade, escrita e alfabetização” constituem o referencial teórico utilizado neste estudo. O capítulo 03 apresenta a análise da questão dos gêneros no material do programa “Ler e Escrever” partindo de uma contextualização do mesmo e da análise dos materiais anteriormente citados. Por fim, as considerações finais em que procuro estabelecer as conclusões acerca das discussões realizadas e indicar possíveis encaminhamentos.

CAPÍTULO 01 – LINGUAGEM, ENUNCIÇÃO E GÊNERO²

(...) Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da actividade humana, mas é igualmente ‘o ser falante’ da colectividade (Marx); é apenas por isso que existe igualmente para o homem tomado individualmente. (LEONTIEV, 1978, p. 85)

Falar sobre os gêneros numa perspectiva materialista histórico-dialética implica uma compreensão da linguagem enquanto produção humana que se desenvolve, assim como a consciência, a partir das condições objetivas de existência do homem. Isso significa reconhecer a linguagem não como característica genética da espécie humana e sim como algo que surge e se desenvolve no decorrer do desenvolvimento histórico do gênero humano. O trabalho e as relações sociais que se estabelecem na sua realização são determinantes no desenvolvimento da consciência e da linguagem humanas. Afirma LEONTIEV (1978) que

A produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está directamente misturada na origem, à actividade produtiva, à comunicação material dos homens.

O elo directo que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a actividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e ‘objectivado’ da realidade. Significando no processo de trabalho um objecto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objectiva e social, isto é, como objecto social.

Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da actividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objecto real e só podem portanto existir como facto de consciência, isto é, como pensamento. (p. 87)

² O presente trabalho utiliza os termos gênero, gênero discursivo e gênero textual, reconhecendo que na obra de Bakhtin a discussão remete ao gênero discursivo. Utiliza-se aqui o termo gênero textual nos casos em que se procura uma maior especificidade atrelada aos gêneros discursivos da escrita, entretanto, em momento algum se propõe distanciamento com relação à definição de gêneros discursivos proposta por Bakhtin.

Assim, é por meio da atividade de trabalho, atividade coletiva, que surge no desenvolvimento humano tanto a consciência como a linguagem. As formas de organização social, os modos de produção em que se organizam os homens modificam a estrutura da consciência. Linguagem e consciência, são, portanto, diretamente relacionadas às condições materiais de existência do ser humano. A linguagem não é algo natural, inato, existente desde sempre no homem e desta forma algo imutável. A linguagem como fruto do desenvolvimento histórico social do gênero humano está atrelada às condições sócio-históricas de sua produção.

Aquilo que denominamos psiquismo humano e consciência reflete a dialética da história em proporções bem maiores que a dialética da natureza. Naquela a natureza é dada numa interpretação econômica e social. O conteúdo do psiquismo humano, o conteúdo dos pensamentos, sentimentos e desejos é dado em uma forma pela consciência e, conseqüentemente, numa forma pela palavra humana. A palavra – é claro que em seu sentido não restritamente linguístico, mas no sentido sociológico amplo e concreto – é o *meio objetivo* em que nos é dado o conteúdo do psiquismo. (BAKHTIN³, 2014, p. 84)

As condições materiais objetivas de existência do indivíduo marcam profundamente seu psiquismo. As características especificamente humanas são adquiridas, ou seja, ao indivíduo cabe apropriar-se das objetivações das gerações anteriores. Somente por meio desta apropriação ele se torna humano. Entretanto, isso não ocorre de forma natural, não basta estar no mundo da cultura, em contato com as objetivações materiais e intelectuais para delas se apropriar. É preciso que haja a mediação de outros homens no processo de apropriação. É por meio do outro, no seio das relações sociais que se estabelecem objetivamente, que o indivíduo se apropria das produções histórico-sociais das gerações precedentes e se torna de fato humano. O pertencer à espécie, a herança genética, diferentemente do que ocorre nos animais, não garante a existência do ser humano. Este produz seus meios de existência, sua relação com a natureza é mediada pelo trabalho. Assim, dado que a relação não é imediata, é preciso que cada um torne seu, por meio da apropriação, aquilo que existe enquanto objetivação do gênero humano. Aquilo de que cada um se apropria, se torna parte de sua individualidade. As

³ Embora se utilize, no presente trabalho, as referências a Bakhtin conforme as edições consultadas, reitera-se que a autoria das obras “Freudismo” e “Marxismo e filosofia da linguagem” são alvo de discussões, sendo originalmente atribuídas a Voloshinov. Tal atribuição decorre de afirmações de Ivanov sobre o assunto. (FARACO, 2009, p. 12) Para os fins do presente trabalho, consideram-se os conceitos discutidos como conceitos do Círculo de Bakhtin.

limitações postas a esta apropriação pelas relações sociais nas quais está inserido o homem determinam o desenvolvimento mais restrito ou mais amplo da personalidade de cada um.

Enquanto no animal cada indivíduo representa as capacidades da espécie, no homem isso não ocorre. O nível de desenvolvimento do gênero humano em dado momento histórico representa uma possibilidade. A questão para o homem é que cada um se aproprie ou não, transforme em suas as potencialidades do gênero humano. Assim, a essência do ser humano, aquilo que o define, não está dado pelas características genéticas da espécie. Ele é sempre histórica e socialmente determinado.

Tanto o desenvolvimento atingido pelo gênero humano, quanto o patamar de desenvolvimento atingido pelo indivíduo, ancoram-se na realidade material, objetiva.

Efetivamente, não existe o indivíduo biológico abstrato, aquele indivíduo biológico que se tornou o alfa e o ômega da ideologia atual. Não existe o homem fora da sociedade, conseqüentemente, fora das condições socioeconômicas objetivas. Trata-se de uma abstração simplória. *O indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social, na classe e através da classe.* Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social. O homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. Ele nasce russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900. Só essa *localização social e histórica* do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura. Todas as alternativas de evitar esse segundo nascimento – o social – e deduzir tudo das premissas biológicas de existência do organismo são irremediáveis e estão condenadas ao fracasso: nenhum ato do homem integral, nenhuma formação ideológica concreta (o pensamento, a imagem artística, até o conteúdo de um sonho) pode ser explicada e entendida sem que se incorporem as condições socioeconômicas. Além do mais, nem as questões específicas da biologia encontrarão solução definitiva sem que se leve plenamente em conta o espaço social do organismo humano em estudo. Porque ‘a essência humana não é o abstrato inerente ao indivíduo único. É o conjunto das relações sociais em sua efetividade.(MARX)’ (BAKHTIN, 2014, p. 11)

O papel desempenhado pelas relações sociais no desenvolvimento humano aparece claramente em Bakhtin e em Leontiev. Este papel não é desempenhado apenas no âmbito do desenvolvimento filogenético. Na ontogênese, a atividade de trabalho assim como as condições materiais de existência e as relações sociais nas quais se insere o indivíduo, são também determinantes no desenvolvimento do psiquismo e da linguagem. A qualidade das apropriações que o sujeito realiza será determinante no desenvolvimento de suas funções psíquicas, dentre elas a linguagem e o pensamento. Esta apropriação é, por sua vez,

fortemente determinada pelas relações sociais nas quais está inserido o indivíduo. Na sociedade de classes, a classe trabalhadora é privada cada vez mais do acesso aos saberes (as significações) produzidos histórica e socialmente pelo gênero humano.

Leontiev apresenta o conceito de significação enquanto generalização da realidade cristalizada na linguagem, pertencendo aos fenômenos históricos. Entretanto, aponta para o fato da significação existir também como fato individual, subjetivo. A significação no âmbito individual, subjetivo, consiste, dessa maneira, da apropriação da experiência sócio-histórica acumulada por parte do sujeito. Assim, ela realiza a mediação do homem com o mundo objetivo. É por meio da linguagem e da prática social que o homem significa a realidade. A significação é a presença, na consciência do indivíduo, do reflexo generalizado da realidade, que é dado ao homem por meio de um sistema de significações já existente, elaborado histórica e socialmente. Disso implica que a significação não é dada ao homem de forma natural, como algo que ele possua de inato.

(...) A sua consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente. Assim, nas condições de uma língua desenvolvida e ‘tecnicizada’, o homem não controla apenas o domínio das significações linguísticas. Ele domina-as, mas apropriando-se do sistema de ideias e de opiniões que elas exprimem. Psicologicamente, é impossível assimilá-las de outro modo. Por outras palavras, a apropriação do sistema das significações linguísticas é ao mesmo tempo a apropriação de um conteúdo ideológico muito mais geral, isto é, a apropriação das significações no sentido mais lato do termo. (LEONTIEV, 1978, p. 130)

A apropriação da linguagem se dá no seio das relações sociais nas quais o indivíduo está inserido. Não há neutralidade na linguagem, ela reflete tais relações por meio das significações nela materializadas. As relações sociais na sociedade capitalista, a luta de classes existente no seio deste modo de produção se materializam na linguagem. Assim, a linguagem e sua forma concreta, a enunciação, não pode ser atribuída ao sujeito como fato individual. Mesmo em suas manifestações mais cotidianas, nas enunciações mais particulares, há a presença e determinação do elemento social. De acordo com BAKHTIN

O componente verbal do comportamento é determinado em todos os momentos essenciais do seu conteúdo por fatores objetivo-sociais.

O meio social deu ao homem as palavras e as uniu a determinados significados e apreciações; o mesmo meio social não cessa de determinar e controlar as reações verbalizadas do homem ao longo de toda a sua vida.

Por isso, todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos exterior e interior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um

sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim *ao seu grupo social* (ao seu ambiente social).

(...)

Esse conteúdo da nossa consciência e de todo o psiquismo em seu conjunto, bem como aquelas enunciações isoladas através das quais esse conteúdo se revela no exterior são determinados, sob todos os aspectos, por fatores socioeconômicos.

Nunca chegaremos às raízes verdadeiras e essenciais de uma enunciação singular se as procurarmos apenas nos limites de um organismo individual singular, mesmo quando tal enunciação concernir aos aspectos pelo visto mais pessoais e íntimos da vida de um homem. (BAKHTIN, 2014, p. 86)

O que caracteriza a manifestação individual da linguagem não é o sistema abstrato da língua em que se insere nem o ato fisiológico de sua produção, mas a interação verbal que se manifesta nas enunciações concretas.

Para Bakhtin, a manifestação concreta da linguagem que se realiza por meio de enunciados concretos, se materializa em tipos relativamente estáveis de enunciação, determinados pelo campo de atuação em que estão inseridos bem como pelas relações sociais mais imediatas e mais amplas nas quais se situam o locutor e o interlocutor.

É importante ressaltar que a preocupação em situar histórica e socialmente os enunciados (e por consequência os gêneros) perpassa a obra do autor.

Em sua perspectiva

(...) cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis por que a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas de comunicação verbal.* Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica. Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. (BAKHTIN, 2009, p. 44-45)

Neste trecho aparecem algumas questões que serão continuamente reiteradas ao longo de seus textos. A primeira delas é a unidade entre a forma de comunicação, a forma de enunciação e o tema, sendo esta unidade o elemento central do gênero. Assim, não é a forma por si só que configura determinado gênero e este ponto é de fundamental importância tendo em mente que o objetivo do presente trabalho é o estudo dos gêneros no ensino e, mais

especificamente, na alfabetização. Dessa forma, ao se pensar no gênero como objeto de ensino, deve-se pensa-lo nesta unidade proposta e reiterada pelo autor. A segunda questão fundamental remete aos vínculos existentes entre as relações sociais mais amplas (neste trecho sinalizada pelas relações de produção) e a forma de enunciação concreta, ou seja, há, na linguagem, a manifestação de tais relações, e estas se fazem presentes na própria estruturação dos gêneros. Podemos pensar que, enquanto objetivações situadas social e historicamente, os diferentes gêneros contem em si as determinações sócio-históricas nas quais o enunciado foi produzido. Não só o contexto mais imediato na relação entre locutor e interlocutor se faz presente, mas as relações sociais mais amplas nas quais se inserem ambos se fazem materializadas nos enunciados que compõe o discurso. Bakhtin torna este fato explícito quando afirma que “(...) *A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.*” (BAKHTIN, 2009, p. 117)

Tendo em vista tais considerações, podemos afirmar que os gêneros são produzidos em determinados contextos e estão diretamente ligados à prática social, ou seja, embora sejam tipos relativamente estáveis de enunciados, são criados e modificados a partir da atividade humana organizada em diversos campos de atividades. A variedade dos gêneros é ilimitada, pois são diversos os campos de atividade humana, e inúmeras as possibilidades de objetivação da linguagem em cada campo. Isso não quer dizer, entretanto, que não exista regularidade nos enunciados produzidos em determinado campo. Quer dizer apenas que a regularidade existente não é a-histórica nem tampouco independe da prática social humana.

A forma, se considerada independentemente dos outros aspectos que constituem a unidade do gênero, não o define. Embora possamos reconhecer que determinada forma remete normalmente a um determinado gênero, há casos em que tal forma se insere em uma situação de enunciação diferente daquela em que o gênero normalmente ocorre e traz uma temática diferente da esperada. Podemos observar, nos exemplos abaixo, como isso se manifesta:

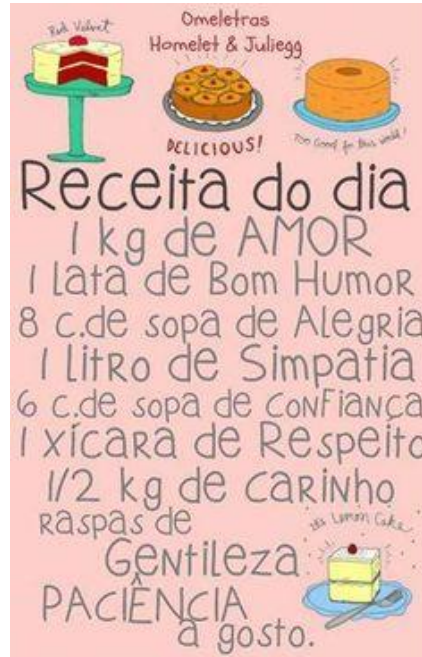


Figura 1 – Receita do dia - Fonte: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/06/cc/2f/06cc2f1b02699a0a10c4e4661dd72d20.jpg>

Conforme se pode verificar acima, é o uso da forma de uma receita para tratar de uma temática que não se relaciona àquela normalmente atrelada ao gênero, qual seja, fornecer instruções para confecção de um prato. Aqui a receita aparece em uma situação de enunciação diferente, com uma função diferente e insere-se em uma prática social distinta daquela em que normalmente se inserem as receitas.

Um outro exemplo apresenta-se a seguir, desta vez utilizando a forma do gênero notícia de jornal para veicular um texto humorístico. Parte-se, neste caso, de estabelecer relações não só com a forma do gênero original, mas também com o conteúdo veiculado (as “notícias” veiculadas pelo portal Sensacionalista remetem à notícias reais). Entretanto, apresenta-se aqui uma situação de enunciação completamente distinta daquela em que o gênero notícia de jornal se manifesta.

Sensacionalista HOME PAÍS ESPORTE ENTRETENIMENTO MUNDO DIGITAL LISTAS COMPORTAMENTO CAMISETA 8 Q

Rua Últimas notícias

Empresas fabricam confete e serpentina para o Carnaval usando ações da Petrobras

Compartilhar no Facebook Tweet no Twitter G+ P



Com as ações da Petrobras valendo cada vez menos, diversas empresas que fabricam confete e serpentina para o Carnaval já estão usando papéis da Petrobras como matéria-prima.

"Já está mais barato usar ações da Petrobras do que comprar papel. Até na minha vida pessoal adotei essa troca e dou papéis da Petrobras para meu filho pequeno desenhar no verso", disse João Barbosa, empresário.

Também há relatos de investidores usando bolas de papel de ações da Petrobras no lugar de carvão para fazer churrasco.

Até mesmo motoristas enchendo o tanque do carro com ações da Petrobras, no lugar de gasolina, está sendo visto pelo Brasil.

Conheça as camisetinhas do Sensacionalista

Recomendado Para Você

JUNDSONDAS POCOS ARTESIANOS HA MAIS DE 43 ANOS NO MERCADO. CONFIRA!

JUNDSONDAS POCOS ARTESIANOS HA MAIS DE 43 ANOS NO MERCADO. CONFIRA!

Recomendado Para Você

Como se beneficiar com a alta do dólar? Empiricus

Dilma diz que demorou para perceber a crise

Figura 2 – Notícia do Sensacionalista - Fonte: <http://sensacionalista.uol.com.br/2016/01/20/empresas-fabricam-confete-e-serpentina-para-o-carnaval-usando-acoes-da-petrobras/>

Conforme observado nos exemplos acima, os textos mostram que a forma não determina o gênero, podendo ser usada de modo intencional para compor um texto de outro gênero, ou seja, a forma só faz sentido como elemento determinante de um gênero, se considerada em unidade com a situação de enunciação e o tema, conforme proposto por Bakhtin.

Ainda, há situações em que um gênero se insere em outro, o que ocorre com frequência em textos literários. Por exemplo:

Nessa mesma tarde Sebastião recebeu uma carta de Jorge.

Tens visto a Luisa? Estive quase com cuidado, porque estive mais de cinco dias sem carta dela. De resto está preguiçosa como uma freira; quando escreve são quatro linhas porque está o correio a partir. Vai dizer ao correio que espere, que diabo! Queixa-se de se aborrecer, de

estar só, que todos a abandonaram, que tem vivido como num deserto. Vê se lhe vais fazer companhia, coitada etc.(QUEIRÓS, E., 2010, p. 231)

Bakhtin apresenta uma distinção entre os gêneros primários e os secundários, estabelecendo que os gêneros secundários são aqueles mais complexos e que podem ser formados por diferentes gêneros primários transformados (como cartas, bilhetes, diários, etc.). Para o autor (BAKHTIN, 2011, p. 305), os gêneros literários são, geralmente, constituídos por gêneros secundários. Assim, a presença de gêneros como cartas, bilhetes dentro do gênero literário representa uma transformação do gênero original, visto que a situação de enunciação é diferente.

Outro exemplo, ainda no campo da literatura, é a presença de um texto de um gênero secundário dentro do texto literário. Conforme se pode observar no trecho abaixo, Asimov, em sua “trilogia da Fundação”, faz uso de verbetes de enciclopédia no início dos capítulos havendo inclusive a indicação de ano e edição da “enciclopédia” a que faz referência.

O Mulo... Foi depois da queda da Primeira Fundação que os aspectos construtivos do regime do Mulo ganharam forma. Depois do desmoronamento definitivo do primeiro Império Galáctico, foi ele quem primeiro apresentou à história um volume unificado de espaço de alcance verdadeiramente imperial. O império comercial anterior, da Fundação derrotada, havia sido diverso e pouco centralizado, apesar do apoio impalpável das previsões da psico-história. Não pode ser comparado com a “União dos Mundos” rigidamente controlada sob o Mulo, principalmente durante a era da chamada Busca...
ENCICLOPÉDIA GALÁCTICA (ASIMOV, I. 2009, p. 14)

Outro exemplo neste sentido pode ser encontrado na obra “1984” de George Orwell, em que há inserido, dentro do texto literário, trechos de um livro lido pela personagem principal Winston (ORWELL, 2009, p. 219-255). A presença de um gênero dentro de outro bem como a utilização da forma de um gênero para veicular um texto de outro evidenciam a importância da unidade proposta por Bakhtin para a definição de gênero discursivo.

Os gêneros do discurso organizam a comunicação humana de sorte que, de acordo com o autor, do mesmo modo que as formas da língua são interiorizadas inconscientemente no seio da prática social, assim também o são os gêneros discursivos. O homem se comunica exclusivamente por meio de tais gêneros, interiorizando suas formas relativamente estáveis de organização, sem pensar teoricamente sobre elas. Na prática, sabemos as situações em que ocorrem determinados gêneros e os reconhecemos criando expectativas sobre sua organização e duração. Entretanto, em se tratando da questão dos gêneros no ensino, há que se pensar sobre a conscientização dos mecanismos de criação e identificação dos mesmos, uma vez que, como afirma o próprio BAKHTIN,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285)

O melhor domínio do gênero implica uma maior conscientização do mesmo, pois os processos voluntários permitem uma ação mais consciente sobre a linguagem. A sistematização dos conhecimentos intuitivos sobre os gêneros, partindo do conhecimento sincrético dos mesmos, por meio da análise e visando a síntese, irá permitir uma mudança qualitativa na relação que se estabelece com os mesmos. Ou seja, para dominar este conhecimento, é preciso, como afirma SAVIANI (2009), partir da prática social e a ela retornar. Neste sentido, torna-se necessário estabelecer quais critérios são fundamentais na análise dos gêneros, tendo como objetivo partir da síncrese e chegar à síntese.

Um dos critérios basilares na definição de gênero e já explicitado no presente trabalho remete à inserção dos gêneros em determinadas relações sociais (mais estreitas e mais amplas).

A enunciação, para BAKHTIN (2009), mesmo na ausência de um interlocutor real, é produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. A palavra é sempre orientada a um interlocutor, constituindo-se no produto da interação entre locutor e ouvinte socialmente situados. Afirma BAKHTIN que

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia [sic] sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se [sic] sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (2009, p. 117)

O outro, entretanto, não pode ser definido apenas como subjetividade, dado que ambos, locutor e interlocutor, inserem-se em dadas práticas sociais, em relações sociais historicamente determinadas, as quais marcam objetivamente as enunciações e, por conseguinte, os gêneros. A enunciação é sempre socialmente dirigida, sendo determinada pelas situações concretas em que ocorre, de sorte que, embora haja certa estabilidade nas formas que o discurso possa assumir, não é esta forma que define a verdadeira substância da língua, e sim a interação verbal que se concretiza em enunciações que o faz.

Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é o *produto da interação entre falantes* e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. Em outra

passagem, procuramos mostrar que todo produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante mas pela situação social em que soa essa enunciação. A linguagem e suas formas são produto de um longo convívio social de um determinado grupo de linguagem. A enunciação a encontra pronta no aspecto fundamental. Elas são o material da enunciação, o qual lhe restringe as possibilidades. O que caracteriza precisamente uma dada enunciação – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entonação da enunciação – é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa. As mesmas ‘vivências psíquicas’ do falante, cuja expressão tendemos a ver nessa enunciação, são de fato apenas uma interpretação unilateral, simplificada e cientificamente incorreta de um fenômeno social mais complexo. É uma espécie de ‘projeção’ através da qual investimos (projetamos) na ‘alma individual’ um complexo conjunto de inter-relações sociais. A palavra é uma espécie de ‘cenário’ daquele convívio mais íntimo em cujo processo ela nasceu, e esse convívio, por sua vez, é um momento do convívio mais amplo do grupo social a que pertence o falante. Para compreender esse cenário, é indispensável restabelecer todas aquelas complexas inter-relações sociais das quais uma dada enunciação é a interpretação ideológica. (BAKHTIN, 2014, p. 79-80)

Quando se toma uma dada enunciação para o estudo de um determinado gênero é fundamental que se expressem as determinações sociais presentes no mesmo. O processo de conscientização, de conhecimento do gênero deve conduzir a compreensão de que os elementos que o compõem, as escolhas do locutor, desde o nível do léxico, ao sintático e ao estilístico, têm seus fundamentos na situação concreta de enunciação, no direcionamento que dela se faz ao outro. Se não se leva em consideração este direcionamento, a relação do falante com o outro, não é possível compreender de fato um gênero.

Na verdade, qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não se trate de uma informação factual (a comunicação, no sentido estrito), mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer, por exemplo a fome, é certo que ela, na sua totalidade, é socialmente dirigida. Antes de mais nada, ela é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma a enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez, etc. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos de sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (BAKHTIN, 2009, p. 117-118)

A comunicação verbal não é apenas determinada pelo seu contexto mais imediato de enunciação, mas, como assinala o autor “As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época.” (BAKHTIN, 2009, p. 160)

A língua, para o locutor, é o material do qual ele se utiliza para satisfazer suas necessidades concretas de enunciação. Ele utiliza as formas normativas, mas, para ele, o cerne da questão não é a conformidade à norma e sim o significado que a forma assume no contexto. Assim, não é o aspecto da forma que importa para ele, dado que este permanece idêntico, mas, o que de fato é relevante, é o que faz com que dada forma se adeque a determinada situação concreta.

O falante expressa sua vontade discursiva na escolha de determinado gênero do discurso, escolha esta determinada pela situação concreta de enunciação, bem como pela especificidade do campo de comunicação e por considerações acerca do tema. As escolhas feitas pelo falante, em termos de palavras e orações, levam sempre em consideração o enunciado completo. Ou seja, o enunciado como um todo, que se expressa na forma de gêneros, determina as escolhas do locutor.

(...) O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição. É esta a concepção dominante.

Em realidade, a questão é bem mais complexa. Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 296-297)

O enunciado estabelece sempre relações com outros enunciados, constituindo-se como elo da comunicação discursiva que se relaciona com o discurso do outro o refletindo. Afirma BAKHTIN (2011, p. 268) que

(...) Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Discutir os gêneros em sala de aula implica reconhecer sua manifestação em enunciados concretos, que dialogam sempre com outros enunciados, sendo por eles determinados.

O texto de determinado gênero, quando trazido para a sala de aula, não exerce a mesma função nem se insere nas mesmas relações que o faz quando em circulação na

sociedade. Desde os mais próximos ao cotidiano, como uma receita de bolo, até outros não tão próximos, como o texto literário, assumem, na escola, outra função. Inserem-se em outro tipo de situação de enunciação, em outras relações. Não se lê uma receita na sala de aula porque se quer fazer um bolo, nem se lê uma notícia de jornal porque se deseja manter-se informado. O gênero em sala de aula, materializado em determinado texto que se caracteriza nesta situação como material didático, se insere em uma relação pedagógica, que tem por objetivo o estudo do mesmo, a ação intencional, o direcionamento pelo professor, para que o aluno se aproprie do gênero em questão, de suas características formais e funcionais. Na sala de aula, o texto está inserido na relação pedagógica, marcado pela situação de enunciação que se estabelece entre o professor e o aluno em um contexto de ensino.

Essa situação concreta de enunciação coloca o gênero trabalhado dentro de outro gênero que poderíamos nomear de gênero pedagógico. Assim, embora traga as marcas da enunciação na sua forma original (na forma em que ocorrem na sociedade), as relações nas quais a enunciação de fato se efetiva o modificam.

A intencionalidade, o direcionamento da atenção para determinados aspectos do texto, a conscientização das relações que o definem, de sua estrutura e forma, não são naturais na relação cotidiana com os gêneros. Esse tratamento peculiar é característico das enunciações que ocorrem no espaço escolar.

Assim, o gênero se configura, nas atividades em sala de aula, enquanto conteúdo curricular, e essa característica não é de menor importância, pois assinala justamente a necessidade de um trabalho sistemático e intencional que possibilite a conscientização do gênero enquanto unidade composta pela forma de enunciação, forma de comunicação e o tema, situada histórica e socialmente.

Essa conscientização não ocorre de forma espontânea, pela mera exposição a um conjunto de textos do mesmo gênero. Se assumíssemos como premissa esta possibilidade, o trabalho com gêneros em sala de aula seria desnecessário.

Utilizam-se os mais diversos gêneros na comunicação e nas relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, entretanto, assim como no uso da linguagem oral, não há uma conscientização neste uso, não há, no uso cotidiano⁴, uma relação consciente com o gênero

⁴ Utiliza-se o termo cotidiano, no presente trabalho, fazendo-se referência ao conceito de cotidiano proposto por Agnes Heller (1991) no livro "Sociologia de la vida cotidiana". O conceito é também discutido por Duarte (2013).

(assim como não há com as estruturas gramaticais de uma língua materna na linguagem oral coloquial).

Portanto, o que deve marcar a presença dos gêneros na escola é o trabalho direcionado e intencional que promova a apropriação de diversos gêneros, em especial daqueles que o aluno não tem contato fora do espaço escolar, ou seja, dos gêneros secundários, daqueles que se inserem na esfera do não-cotidiano (artes, ciência, filosofia). Tal apropriação deve ser tornada possível não pelo mero contato com textos variados, visando a observação de sua forma e elementos comuns, mas pela tomada de consciência dos gêneros em suas manifestações concretas (enunciações) em sua unidade entre forma, tema e situação de enunciação, marcada pelas relações sociais nas quais a enunciação é produzida e pela presença do outro e do discurso do outro no enunciado.

A questão que se coloca em termos educacionais, refere-se à proposição, por parte das pedagogias negativas (DUARTE, 2010), de que o trabalho educativo com os gêneros textuais seja centrado na criação de um ambiente rico em termos de diversidade de gêneros, possibilitando à criança a inferência de seus aspectos fundamentais.

Embora apareça a preocupação com o trabalho sistemático com gêneros nestas pedagogias (destaca-se aqui o construtivismo), esta sistematicidade não remete a preocupação com o ensino do gênero enquanto conteúdo escolar, mas sim a exposição da criança aos diferentes gêneros favorecendo sua aprendizagem.

Parte-se do pressuposto que o texto na escola assume as mesmas funções e características que na prática social em que se insere originalmente e que, para que o aluno se aproprie dos diferentes gêneros, a escola deva fornecer um ambiente rico e que favoreça seu uso tal qual na prática social em que este se insere. Desconsidera-se que nesta prática social, o relacionamento do indivíduo com o gênero é inconsciente, ou seja, em termos gerais, eles são utilizados de forma espontânea. Assim sendo, tratar os gêneros tal qual são tratados no cotidiano faz com que o ensino não seja voltado ao estabelecimento de uma relação consciente com os mesmos.

A linguagem faz parte das esferas do cotidiano e do não-cotidiano. Na escola, enquanto espaço privilegiado de transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, é fundamental que o trabalho com a linguagem possa, partindo do cotidiano, atingir as manifestações mais elaboradas da mesma. Para isso, é fundamental que se compreenda, no trabalho com os diferentes gêneros, o papel que a unidade proposta por Bakhtin entre forma, tema e situação de enunciação desempenha. É preciso que esteja claro o

distanciamento entre o texto na escola e o texto em outras práticas sociais. O texto na escola é um conteúdo de ensino, e como tal seu ensino deve favorecer a compreensão da realidade objetiva.

Outra questão fundamental refere-se ao ensino dos gêneros na alfabetização. Tendo já explicitado a concepção de gênero adotada no presente trabalho, passemos às considerações sobre alfabetização.

O enunciado verbal pode apresentar duas modalidades básicas: uma de linguagem *falada* e outra de linguagem *escrita*. A diferença entre elas consiste em que cada uma usa diferentes meios de expressão da linguagem bem como na estrutura psicológica; simultaneamente, cada uma apresenta suas variedades. (LURIA, 1979, p. 66)

A alfabetização se constitui como ingresso, de fato, da criança no mundo da escrita. Não que ela desconheça este mundo ou não faça parte dele, pois, como afirma Luria (2003) a relação da criança com a escrita começa muito antes de ela segurar pela primeira vez o lápis na escola. O fato é que a alfabetização é um trabalho sistemático que tem por objetivo que a criança se aproprie da leitura e da escrita.

A criança já possui um vasto conhecimento de sua língua materna ao ingressar na escola. Na aquisição deste conhecimento, entretanto, não houve a necessidade de um ensino sistemático. A criança aprende a linguagem oral de forma espontânea, por meio das relações que estabelece com os outros. É no seio das relações sociais que estabelece, que a criança entra no mundo da linguagem.

A aquisição da escrita, por sua vez, percorre outro caminho, uma vez que a mera exposição a materiais escritos não cria na criança a capacidade de ler e escrever. Além disso, há que se reconhecer as diferenças existentes entre a oralidade e a escrita para que o trabalho na alfabetização possa contemplar as especificidades desta.

A linguagem falada pode ser, de acordo com LURIA (1986), dialógica⁵ ou monológica. A linguagem dialógica falada (linguagem oral coloquial) é marcada pela presença do interlocutor, e tem em sua estrutura constituinte a presença de elementos como entonação, gestos, expressões e pausas que suprem as elipses e esclarecem as imprecisões do enunciado verbal.

Nesta forma de linguagem, a enunciação se estabelece na relação direta com o outro. No diálogo, a motivação de uma enunciação se ancora na fala do outro. Nessa relação, locutor e interlocutor dominam o tema a que se refere o diálogo, conhecem a situação de enunciação.

⁵ O termo “dialógica” aparece aqui no sentido de diálogo, enquanto forma de manifestação da linguagem que tem por característica a presença do interlocutor. Não se estabelecem relações com o sentido de dialógico proposto por Paulo Freire. (FREIRE, 1987)

Esse conhecimento possibilita a substituição de certas partes do enunciado pelos elementos não verbais. A presença de tais elementos garante, mesmo na incompletude de um enunciado, que a comunicação se efetive de forma completa.

Os gêneros discursivos característicos da situação de enunciação oral dialógica não necessitam, portanto, de uma estrutura sintática completa, pois a enunciação pode se valer de elementos situacionais, externos ao discurso, e dessa forma, não explícitos no enunciado.

Diferentemente, no monólogo falado, o ponto de partida é a motivação, que se constitui em sua força motriz. A partir do estabelecimento do motivo da enunciação, cria-se um esquema geral do conteúdo da fala, que irá se manifestar no enunciado.

Afirma LURIA que

A linguagem monológica falada apresenta como traço peculiar o fato de não costumar subentender forçosamente conhecimento da situação no interlocutor, a quem ela se destina, devendo por isto, conter uma formulação verbal bastante completa da informação que transmite.

Por isto é necessário preparar uma linguagem ampla, um processo prévio de recodificação da idéia básica no esquema verbal do enunciado futuro, por outras palavras, do processo de *linguagem interna* que antes descrevemos e que é o único que pode assegurar a transformação da idéia básica em enunciado verbal amplo. (...) (1979, p. 69)

Assim, no monólogo falado, a organização prévia, o esquema da fala, assume papel relevante. A fala aqui não depende da resposta do outro como ocorre no diálogo. Embora a linguagem monológica falada pressuponha uma certa estruturação prévia, ainda há a presença de elementos como entonação e gestos que podem exercer papel significativo na enunciação.

Em sua linguagem monológica verbal, o homem continua usando gestos e mímica; através da entonação ele discrimina aquelas partes de sua comunicação que têm significado especial; mediante os recursos suplementares ele expressa sua relação com o que comunica, discrimina o sentido do comunicado. Isto permite conservar até na linguagem monológica verbal certa insuficiência gramatical, torna aceitáveis algumas *elipses* (omissão de alguns componentes gramaticais redundantes), possibilita o emprego de construções gramaticais desenvolvidas de modo incompleto cuja redução é compensada pela entonação e pelos gestos que a acompanham. (LURIA, 1979, p. 69)

Os gêneros cuja situação de enunciação seja o monólogo falado devem possuir sua estrutura sintática mais completa em relação ao diálogo. O monólogo falado já se aproxima estruturalmente do monólogo escrito. Gêneros como os comícios e palestras, por exemplo, tem sua enunciação, em geral, como monólogo falado. Embora seja uma enunciação marcada pela oralidade, estruturalmente se aproxima muito mais do monólogo escrito. Entretanto, há

que se reconhecer que no monólogo falado existe ainda uma certa liberdade na atualização do discurso planejado. O locutor pode alterar a estrutura do discurso a qualquer momento da fala, seja para modifica-lo ou para esclarecer um ponto que não lhe pareceu claro no momento da enunciação, há a possibilidade de inserção de novos elementos ou de reformulação dos já apresentados em virtude do que ocorre na situação de enunciação.

Na linguagem monológica escrita, em contrapartida, a situação é bastante diferenciada. O interlocutor é ausente, imaginário. Mesmo quando dirigida especificamente a alguém, este alguém é ausente no momento da enunciação, o que faz com que a estrutura deste tipo de linguagem exija outra forma de estruturação. É preciso que a estrutura da enunciação seja completa. Uma vez que não há a possibilidade de recorrer a elementos não verbais, todo o conteúdo necessário à compreensão do enunciado deve estar contido na enunciação.

A linguagem monológica escrita apresenta como peculiaridade essencial o fato de não ter possibilidade de apoiar-se em quaisquer meios extralinguísticos – conhecimento da situação, gestos, mímicas e entonação (esta última é substituída apenas parcialmente pelos recursos da pontuação e discriminação de palavras e frases isoladas de que dispõe a linguagem escrita).

A linguagem monológica escrita é forçada a apoiar-se num amplo sistema de códigos lógico-gramaticais da língua que se tornam o único meio de transmissão da informação complexa, tornando-se, assim, inadmissíveis quaisquer abreviaturas ou elipses. Basta comparar a estrutura gramatical do enunciado verbal (com sua imperfeição e suas elipses, que são compensadas por gestos e entonação) com a estrutura ampla e gramaticalmente plena da linguagem escrita, para ver isto com bastante clareza; se nas primeiras etapas de assimilação da linguagem escrita a pessoa continua a inserir nela locuções da linguagem falada (basta lembrar o estilo de escrita da pessoa que não está habituada à exposição escrita), sucessivamente a influência da estrutura da linguagem falada na formação da exposição monológica escrita desaparece e a linguagem escrita se forma como forma autônoma especial de linguagem, que requer a máxima preparação e o mais completo emprego dos códigos lógico-gramaticais da língua. (LURIA, 1979, ps. 71-72)

Há, entretanto, alguns gêneros escritos do cotidiano que se aproximam muito mais da oralidade em suas características essenciais do que do monólogo escrito. Os bilhetes, por exemplo, podem remeter a situações em que, embora haja a ausência do interlocutor no momento da enunciação, ambos, locutor e interlocutor, partilham do conhecimento da situação de enunciação. Assim, sua estrutura, sua forma, serão determinadas por este fator. Embora o interlocutor esteja ausente, uma mensagem como “Não esqueça de fazer o que te pedi.” pode ser perfeitamente compreendida pelo interlocutor a quem se dirige. Aqui fica

clara a necessidade apontada por Bakhtin, de se considerar o gênero como unidade entre forma, conteúdo e situação de enunciação, que se manifestam concretamente no enunciado.

Nestes gêneros mais próximos do cotidiano e que se assemelham estruturalmente à linguagem oral, embora exista a necessidade de decodificação da escrita para sua compreensão, eles não exemplificam a especificidade do monólogo escrito. As características desta forma de linguagem, os processos inerentes à sua produção não estão neles presentes. Em virtude disso, quando falamos na alfabetização enquanto aquisição da língua escrita e não pretendemos nos ater exclusivamente aos processos de codificação e decodificação, mas pretendemos que se compreendam as funções da escrita, os elementos que compõe sua especificidade, a utilização preferencial de gêneros do cotidiano que guardem relações mais diretas com a oralidade do que com a escrita se constitui em um entrave a apropriação da escrita enquanto totalidade. Sobre as especificidades da linguagem escrita, afirma LURIA que

Precisamente por isso, a linguagem escrita contém em sua composição níveis facilmente diferenciáveis, que estão ausentes na linguagem oral. A linguagem escrita inclui uma série de processos de nível fonemático, tais como a procura de sons isolados, sua contraposição, a codificação de sons separados em letras, a combinação de sons e letras isoladas em palavras completas. Diferencia-se nela, muito mais do que na linguagem oral, um nível léxico consistente da seleção de palavras, na busca das expressões verbais necessárias, em sua contra-posição a outras alternativas léxicas possíveis. Finalmente, a linguagem escrita inclui em sua composição operações conscientes de nível sintático, que transcorrem automaticamente na linguagem oral, mas que na linguagem escrita constituem um dos elos essenciais. Geralmente, aquele que escreve deve construir a frase conscientemente, o que está mediado não somente pelos hábitos de escrita, mas também pelas regras de gramática e de sintaxe. O fato de que a linguagem escrita não possui nenhum componente prosódico externo determina as características essenciais de sua estrutura. (1986, p. 170)

A escrita é marcada, portanto, pela operação consciente nos diversos aspectos da linguagem. Ela parte de uma ideia bem definida do que se pretende dizer e possui um motivo e um direcionamento precisos. O indivíduo molda sua enunciação, seleciona as estruturas gramaticais adequadas, faz escolhas do léxico que melhor atenderão aos objetivos de sua enunciação e faz tudo isso de forma consciente. Como afirma LURIA, “(...) podemos dizer que a linguagem escrita, tanto por sua origem como por sua estrutura psíquica, diferencia-se radicalmente da linguagem oral e a **análise consciente dos meios de sua expressão** constitui sua característica fundamental.” (1986, p. 170) grifos nossos.

O locutor precisa levar em conta a ausência, na escrita, dos elementos situacionais normalmente presentes na linguagem oral. Suas escolhas deverão fazer com que o enunciado seja completo. Aquele que escreve cria a situação de enunciação direcionando seu enunciado a um outro ausente. A estrutura da escrita requer do indivíduo a capacidade de agir intencional e conscientemente com a linguagem. De acordo com VIGOTSKI

(...) Na linguagem escrita nós mesmos somos forçados a criar a situação, ou melhor, a representa-la no pensamento. Em certo sentido, o emprego da linguagem escrita pressupõe uma relação com a situação basicamente diversa daquela observada na linguagem falada, requer um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais livre dessa situação. (VIGOTSKI, 2000, p. 315)

A aquisição da língua materna oral se dá pela inserção do indivíduo na sociedade, nas relações que estabelece com os outros na vida cotidiana. Para aprender a falar, não há a necessidade de um ensino direcionado. Na escrita isso não ocorre. Conforme já assinalado, a linguagem escrita exige uma ação voluntária e consciente por parte da criança. Não há apropriação da escrita por mera exposição a textos. O modo como o homem se insere na língua oral e na língua escrita diverge de forma significativa. Segundo LURIA,

Quando aprende a escrever, a criança opera, no início, não com idéias, mas sim com os instrumentos de sua expressão exterior, com os meios de representação dos sons, etc. Somente mais tarde, o objeto das ações conscientes da criança é a expressão da idéia. Desta forma, a linguagem escrita, diferente da oral, a qual se constitui no processo de comunicação viva, é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram com o principal objeto da atividade. As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra a outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente. Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não-conscientes e ocupam um mesmo lugar que as operações correspondentes (separação dos sons, procura das articulações, etc.) possuem na linguagem oral. (LURIA, 1986, p. 170)

A apropriação da linguagem escrita pressupõe, portanto, a ação intencional do adulto, que irá realizar as mediações necessárias para que a criança se torne capaz de agir de forma consciente sobre a linguagem. A alfabetização é justamente esta ação intencional do adulto, que tem por objetivo a apropriação, pela criança, da capacidade de se expressar e de compreender a linguagem escrita. E em nossa sociedade, este processo ocorre na escola, que

se constitui em lócus privilegiado de acesso aos saberes histórica e socialmente produzidos pelo homem.

Como afirma VIGOTSKI, “ (...) a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. É natural que, em decorrência disto, a linguagem escrita não possa repetir as etapas da evolução da linguagem falada.” (2000, p. 313). Em virtude disso, esperar que a criança se aproprie da escrita pela exposição e contato com textos se constitui em equívoco. É fundamental a ação pedagógica intencional, que contemple o ensino sistemático dos conhecimentos necessários à apropriação da linguagem escrita.

É preciso que a criança domine a técnica de escrita, que ela compreenda a relação estabelecida entre grafema e fonema e as especificidades da ortografia. No início da alfabetização, a ação central da criança será a codificação e decodificação da escrita. O conteúdo desta somente assumirá papel central quando os processos de codificação e decodificação se tornarem operações. O trabalho sistemático com as letras e seu respectivo valor sonoro não pode ser deixado de lado.

De acordo com LURIA,

A linguagem escrita possui uma origem completamente diferente e outra estrutura psicológica. Esta aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita. No início da formação desta, seu objeto não é tanto a idéia ou pensamento que deve ser expressado, quanto os meios técnicos de escritura das letras e logo das palavras, os quais nunca são objeto de uma tomada de consciência na linguagem oral. (1986, p. 169)

Se na linguagem oral a criança não precisa pensar em que letras deve utilizar para expressar determinada palavra, na escrita essa relação se torna objeto de ação consciente. Entretanto, a aprendizagem destas relações não deve se dar de forma descolada das outras características que definem o monólogo escrito, e que estão presentes nos gêneros que se materializam na escrita. A complexidade da apropriação da escrita se deve às relações qualitativamente diferentes que se estabelece com a linguagem. Relações estas que envolvem um grande nível de abstração e que são conscientes e voluntárias. Segundo VIGOTSKI,

Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita é ainda mais abstrata que a falada em mais um sentido. É uma linguagem sem interlocutor, produzida em uma situação totalmente inusual para a conversa infantil. A situação da escrita é uma situação em que o destinatário da linguagem ou está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve. É uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco,

com um interlocutor imaginário ou apenas representado, ao passo que qualquer situação de linguagem falada é, por si mesma e sem nenhum esforço por parte da criança, uma situação de conversação. A situação da escrita é uma situação que requer da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor. Nossa investigação mostra que aí reside a segunda daquelas dificuldades basilares com que defronta o aluno escolar no processo de apreensão da escrita. É natural que linguagem sem um som real, que é apenas concebível, que requer uma simbolização dos símbolos sonoros, ou melhor, uma simbolização de segunda ordem, deve ser igualmente mais difícil que a linguagem falada; a álgebra é mais difícil do que a aritmética para a criança. A linguagem escrita é a álgebra da escrita. Entretanto, da mesma forma que a apreensão da álgebra não repete o estudo da aritmética mas representa um plano novo e superior de desenvolvimento do pensamento matemático abstrato, que reconstrói e projeta para o nível superior o pensamento aritmético anteriormente constituído, de igual maneira a álgebra da escrita ou linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído. (2000, p. 313-314)

Em virtude disso, é preciso que se considere a escrita em sua totalidade no processo de alfabetização, de sorte que a criança seja capaz de compreender as relações grafema-fonema, a ortografia da língua, bem como aprenda os aspectos inerentes da linguagem escrita, que se materializam nos diversos gêneros em que a escrita se concretiza.

Mas o que se considera alfabetização? O conceito de alfabetização se modifica historicamente, em virtude de mudanças políticas, sociais e culturais. Conforme aponta MORTATTI (2004), se considerar-se o critério utilizado pelos censos populacionais para definir o que venha a ser alfabetizado, tal definição irá se configurar desde a declaração do indivíduo sobre sua capacidade de ler e escrever (censos realizados até 1940), até pessoas que sejam capazes de ler e escrever um bilhete simples (censo de 2000).

A autora faz uma análise da dicionarização dos termos relacionados à alfabetização e coloca que o primeiro termo a ser dicionarizado foi “analfabeto”, definido como aquele que não possui a técnica da leitura e da escrita. Este termo é dicionarizado há cerca de cinco séculos e, apenas a cerca de dois séculos aparecem em dicionários os termos “alfabetizado” e “alfabetizar” definidos a partir do primeiro termo dicionarizado. Tomando então como definição aquela presente nos dicionários gerais de língua portuguesa, alfabetização seria a ação de alfabetizar, prover alguém da técnica de ler e escrever.

De acordo com SOARES (2003), em meados da década de 1980, o termo letramento surge e se destaca nas discussões acerca da alfabetização, visando contemplar o aspecto das práticas sociais de escrita e leitura em contraposição a uma excessiva especificidade nos conteúdos normalmente ligados à alfabetização (relações grafemas-fonemas).

Para a autora, esse movimento de deslocamento da ênfase de um polo a outro, acabou por fomentar uma “desinvenção” da alfabetização. Isso ocorreu em virtude também da adesão ao discurso construtivista, divulgado no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, que contesta os métodos de alfabetização até então vigentes, defendendo a proposição de que o contato com o texto em materiais “para ler” e não materiais “para aprender a ler” proporcionaria à criança a oportunidade de se apropriar do sistema de escrita. Este sistema seria apreendido pela criança por meio deste contato, o que significa dizer que não haveria razões para um trabalho sistemático com os conteúdos específicos da alfabetização. Para a autora

Em primeiro lugar, dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto lingüístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica. (SOARES, 2003, p. 11)

Essa é, para Soares, uma das principais razões que levam a atual “modalidade de fracasso escolar”, que se revela nas avaliações externas como SARESP, SAEB e PISA, nos resultados precários de desempenho em leitura e escrita e que se perpetuam ao longo dos anos de escolaridade dos alunos. Como forma de reverter este fracasso, tem surgido um movimento de reinvenção da alfabetização, que Soares aponta como sendo um movimento perigoso (se levar ao retorno a situação de excessiva especificidade na alfabetização) e, ao mesmo tempo, necessário (por recuperar uma faceta fundamental do processo de alfabetização). Esta reinvenção da alfabetização deve, portanto, contemplar os avanços obtidos pela inserção do letramento nas práticas escolares e, ao mesmo tempo, ter como foco os conteúdos específicos da alfabetização. Afirmo a autora que

(...) uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2008, p. 18)

Embora alguns autores advoguem em favor da utilização de um termo único para o processo de aprendizagem da escrita (ou alfabetização ou letramento), SOARES aponta que

(...) atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 2008, p. 15)

Assim, há uma vantagem, aponta a autora, em se trabalhar com as duas dimensões da aprendizagem da escrita, alfabetização e letramento, uma vez que assim é possível contemplar o que cada uma tem de específico, sem desconsiderar que estas dimensões são interligadas e interdependentes. Assim, é necessário integrar alfabetização e letramento nas práticas de ensino de escrita, contemplando as especificidades de cada uma destas dimensões. Afirma a autora que

o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2003, p. 16)

O que se propõe é a especificidade da alfabetização trabalhada em contextos de letramento, ou seja, contemplar o ensino da escrita em sua totalidade. Tendo em vista que a escrita se materializa nas diversas práticas sociais em gêneros discursivos diversos, o estudo do texto se configura como peça chave no ensino da escrita. Conforme aponta KLEIN (2015)

O estudo do texto como objeto lingüístico implica levar em consideração duas dimensões que comungam intimamente: o código e o sentido que se quer produzir. O desenvolvimento do trabalho pedagógico com o código deve estar assentado no texto, pois aquele nada mais é do que o suporte material para a produção do sentido. Descolado da produção do sentido, o código perde sua razão de existir. Entretanto, isto não quer dizer que o estudo do código não precise contemplar conteúdos específicos, tais como a relação oralidade-escrita, a compreensão da organização da escrita com referência em um sistema fonético, o princípio alfabético, o reconhecimento das letras e a compreensão das relações letras-fonemas (biunívocas, posicionais e arbitrárias), o princípio do registro fixo dos vocábulos, a acentuação, a pontuação, as notações léxicas, o sinal de parágrafo, a direção da escrita, a segmentação da escrita, etc.. (KLEIN, 2015, p. 10)

Assim, mesmo tomando o texto como objeto de ensino, os conteúdos específicos da alfabetização devem ser contemplados. O apagamento de tais conteúdos em detrimento do trabalho com gêneros acarreta em uma precarização do ensino da escrita. Ainda, guardadas as relações entre oralidade e escrita, no processo de alfabetização a escrita não deve aparecer como mera transcrição da fala, visto que o monólogo escrito possui especificidades estruturais, conforme já apontado. Atividades que, com o objetivo de contemplar os gêneros e as relações entre oralidade e escrita, propõe a escrita de um texto de um gênero discursivo da oralidade, estão mascarando tais especificidades.

É preciso ter em conta ainda que a aquisição da escrita é fundamental para o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Não se pode perder isso de vista, uma vez que o papel da escola é transmitir tais conhecimentos às novas gerações. Não se trata, portanto, de aprender a ler e escrever apenas para se comunicar, mas sim de ter acesso a este conhecimento e poder utilizá-lo enquanto instrumento que permitirá a apropriação, por parte de cada indivíduo, do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade. De acordo com KLEIN (2015)

A conseqüência imediata desta concepção, para a pedagogia, é a compreensão de que a linguagem verbal tem um papel fundamental na produção dos conteúdos da consciência e precisa ser aprendida pelos indivíduos, na sua forma mais elaborada. Isto implica atribuir ao ensino da língua materna uma importância que transcende o mero domínio de um instrumento de comunicação. (KLEIN, 2015, p. 5)

Assim, é preciso que, ao se pensar a alfabetização e sua relação com os gêneros discursivos, se considere que não é qualquer gênero que possibilitará ao aluno apropriar-se da especificidade da escrita. Além disso, o trabalho com gênero não substitui o ensino dos conteúdos específicos da alfabetização, e, para que se constitua enquanto objeto de ensino, deve ser considerado em sua totalidade, constituída por aspectos formais, conteúdo e situação de enunciação.

CAPÍTULO 03 – OS GÊNEROS NO PROGRAMA “LER E ESCREVER”

Tendo em vista as questões que norteiam este trabalho, a opção pela análise do material do programa Ler e Escrever se configura como opção decorrente da representatividade do material como amostra da maneira pela qual os gêneros textuais chegam ao professor e orientam a prática em sala aula.

A análise realizada neste capítulo não tem por foco o programa como um todo tampouco as políticas públicas que subsidiam sua implementação. O foco está na discussão de que conceito de gênero aparece e de como este conceito orienta a prática do professor e se manifesta nas propostas didáticas nos materiais voltados para a alfabetização.

O programa “Ler e Escrever” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foi instituído pela resolução SE – 86 de 19/12/2007 que assim o justifica:

A Secretária de Estado da Educação, considerando:

- a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005;
- a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I;
- a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade

Assim, o programa se institui como medida que visa superar resultados indesejados nas avaliações oficiais, buscando a melhoria da qualidade do ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Suas metas iniciais, expostas na mesma resolução são:

Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, com os seguintes objetivos:

I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;

II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Frente às preocupações enunciadas, em 2008 o programa começa a ser implantado na rede estadual e nas escolas da rede metropolitana de São Paulo. Em 2009, por meio do decreto nº 54.553, fica instituída a possibilidade de parceria com as redes municipais na instituição do programa.

Artigo 1º Fica instituído o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem a melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais.

O decreto é regulamentado pela resolução SE 66 de 21/08/2009, conforme abaixo:

O Secretário da Educação, com fundamento no disposto no artigo 5º do Decreto nº 54.553/09, e considerando:

o êxito alcançado pelos programas Ler e Escrever e São Paulo faz escola, desenvolvidos na rede estadual de ensino;

o interesse manifestado pelos municípios na implementação de programas que lograram bons resultados nas escolas da rede estadual de ensino;

a importância da troca de experiências entre as diversas redes escolares na busca da melhoria da qualidade do ensino;

a necessidade de subsidiar as ações das autoridades interessadas na celebração de convênio Estado/Município, resolve:

Art. 1º - O Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais visa à universalização do ensino de qualidade, no Estado de São Paulo e será implementado de forma descentralizada, observando-se o disposto nesta resolução.

Art. 2º - A Secretaria de Estado da Educação, representando o Estado, celebrará convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e Municípios paulistas, tendo por objeto a implementação dos programas e projetos desenvolvidos no âmbito da Secretaria da Educação, nas escolas das redes públicas municipais, de forma integrada à rede pública estadual de ensino, voltados às atividades pedagógicas, de formação continuada, de natureza preventiva, objetivando combater a vulnerabilidade infanto-juvenil, e de avaliação do rendimento escolar.

Diversas redes municipais aderiram ao programa, tendo como objetivo a melhora dos índices de avaliação no SARESP e a melhoria do ensino de leitura e escrita. A Secretaria Estadual da Educação do estado de São Paulo, por meio da FDE, realiza a produção de materiais de apoio ao professor e materiais didáticos para os alunos. Estes materiais são distribuídos nas escolas da rede estadual e das redes municipais que estabeleceram parceria com a Secretaria.

Dentre os materiais produzidos e difundidos, optou-se pela análise do “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador – 1ª série” (doravante

GPOD) de 2010 e do material do aluno intitulado “Coletânea de Atividades – 1ª série” (doravante CA) do mesmo ano. A escolha se justifica por se tratar de um documento que chega às mãos dos professores alfabetizadores e que tem por objetivo direto orientar sua prática em sala de aula e de outro que materializa as ideias propostas no primeiro. De acordo com o GPOD, em sua introdução

Este **Guia**, junto com o **Caderno do Professor**, o **Livro de Textos do Aluno**, a **Coletânea de Atividades** e o **Guia de Estudos para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo**, compõem um conjunto de materiais impressos que servirão para articular a formação continuada dos professores de 1ª série na **HTPC** com seu planejamento e sua atuação em sala de aula. Teoria e prática se complementam, ação-reflexão-ação se sucedem; planejamento, intervenções didáticas e avaliação dialogam permanentemente.” (SÃO PAULO, 2010, v.1, p. 06) grifos do autor

Composto por dois volumes, este material reitera, na introdução do segundo, a função orientadora da prática deste material, ao afirmar que “Trata-se de mais um apoio para você [professor alfabetizador] desenvolver seu planejamento, organizar suas intervenções didáticas e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.” (SÃO PAULO, 2010, v.2, p. 05)

O volume 1 se inicia pela definição da concepção de alfabetização norteadora do documento. Na discussão apresentada, alfabetização não é considerada como sendo estritamente a aquisição do código, mas, além disso, a aquisição das competências de leitura e escrita que possibilitem ao indivíduo tornar-se leitor, participar das situações sociais de uso da leitura e da escrita.

Em virtude disso, advoga-se a criação, na sala de aula, de situações de práticas sociais que incluam o uso da leitura e da escrita o mais próximo possível do real. De acordo com a proposta, a partir dessas situações, por meio da interação com textos de diferentes gêneros, a criança construirá as capacidades necessárias para participar das situações sociais que envolvam a linguagem escrita.

Hoje sabemos que a concepção de escrita não é vista como um código que deve ser decifrado. Entendemos a escrita como linguagem, meio de comunicação e a escola deve propor atividades que tenham significado para que as crianças vejam sentido em aprender.

A escola precisa criar o ambiente e propor situações de práticas sociais de uso da escrita às quais os alunos não têm acesso para que possam interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais, produzir textos e, assim, construir as capacidades que lhes permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita. (SÃO PAULO, 2010, v. 1, p. 15)

A proposição de que a criança seja capaz de “identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais” aparece, ao longo da proposta, vinculada diretamente ao uso da escrita nas interações imediatas, em geral próximas ao cotidiano.

A concepção de alfabetização apresentada no documento defende uma integração entre a aprendizagem do sistema de escrita (que envolve conhecimentos como o alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e valores sonoros) e os usos sociais que dela se fazem, na qual ambos os aspectos sejam trabalhados simultaneamente. Os saberes necessários ao domínio da escrita, sejam eles relacionados ao sistema de escrita ou aos usos da mesma, devem, de acordo com o guia, ser ensinados de forma sistemática.

Este ensino sistemático se realiza por meio do planejamento de situações que, alternando o foco de atenção entre o sistema de escrita e seus usos, possa favorecer a aprendizagem da escrita. Assume-se que quanto maior o acesso à cultura escrita, maior a possibilidade de construção de conhecimentos sobre a língua. Isso justifica a necessidade de a escola oferecer práticas sociais de leitura e de escrita. A estrutura do material do aluno mostra de maneira clara como tomam forma, dentro da proposta, a reflexão sobre o sistema de escrita e os usos sociais da leitura e da escrita. Este material é composto por uma coletânea de textos e uma coletânea de atividades. A coletânea de textos serve para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando textos como parlendas, trava-línguas, adivinhas, cantigas de roda, canções, poemas, quadrinhas, contos, fábulas, lendas, mitos, textos de divulgação científica, textos instrucionais (receitas e regras de jogos e brincadeiras) e biografias.

A coletânea de atividades tem seu início pelo trabalho com o nome dos alunos. As atividades propostas envolvem parlendas, listas e crachá. Neste conjunto de atividades, trabalha-se o nome de cada um e o alfabeto. Propõem-se, no material de apoio do professor (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas), que o trabalho com os nomes próprios ocorra em contextos que o material considera reais e significativos (atividades como elaboração de crachá e etiquetas para o material escolar, por exemplo). Busca-se, de acordo com o guia, uma significação social da escrita do nome.

O próximo bloco de atividades centra-se em cantigas populares. As atividades deste bloco são centradas na leitura de cantigas, na escrita de listas (de cantigas conhecidas, de cantigas que gosta), na escrita de versão para uma cantiga conhecida e na correção de uma cantiga modificada. Propõem-se ao professor que as atividades envolvendo cantigas incluam a

oralidade e atividades de cantoria e brincadeiras, buscando contextualizar as cantigas nas práticas sociais em que se inserem normalmente fora da escola.

O terceiro de bloco de atividades compreende textos que se utilizam para acompanhar acontecimentos marcantes (no material, tais acontecimentos são relacionados a competições esportivas). Busca-se contextualizar a leitura e a escrita como forma de prática social utilizada para saber sobre tais eventos. Aparecem listas, legendas de fotos, fichas técnicas de países, tabelas (relacionadas a pesquisas de opinião) e regras de jogos.

O quarto bloco trabalha com textos memorizados. Neste bloco explora-se a relação oralidade – escrita, por meio do registro escrito de textos orais. Aparecem atividades de reescrita de parlendas (criação de uma nova versão), identificação de determinadas palavras dentro de uma parlenda, organização do texto apresentado fora de ordem. Trabalha-se, neste bloco, essencialmente com a parlenda.

O quinto bloco trabalha com receitas. Parte-se da leitura de textos de receitas relacionadas à festa junina para atividade de escrita de palavras a ela relacionadas. Trata-se de um bloco curto.

Após estes blocos aparecem unidades focadas em determinado tipo de atividade. A primeira dedica-se ao trabalho com listas. Nesta parte do material, sugere-se a escrita de listas diversas, por exemplo, de doces, de salgados, de bebidas, de animais, de brincadeiras, de contos lidos, de jogos, entre outros. Além da escrita de listas, aparecem atividades de leitura de listas, nas quais se busca encontrar determinado item a ser ditado pelo professor. Há ainda atividades que propõem a identificação de determinadas imagens com a palavra correspondente.

Na unidade seguinte, unidade esta bem sucinta, propõe-se o trabalho com poemas. O trabalho proposto é centrado na localização de determinadas palavras dentro do poema.

A terceira unidade contempla atividades com cruzadinhas e adivinhas. Nas atividades com cruzadinhas, deve-se escrever o nome da imagem, que consta em uma lista na qual se deve selecionar o nome correto. Na proposta com as adivinhas, deve-se ler a adivinha e circular a resposta dentre as opções escritas.

Por fim, aparecem duas unidades organizadas por tema (animais: ler para saber mais e contos de fadas), em que as atividades trabalhadas ao longo do material reaparecem mas agora

relacionadas a um determinado tema. Novamente temos listas, fichas, legendas de fotos, etc. mas relacionadas ao tema da unidade.

Os pressupostos construtivistas do programa são assinalados no GPOD em diversos momentos, como, por exemplo, pela necessidade colocada de a escola “criar o ambiente e propor situações”, ou seja, desde o início do documento fica claro o papel que a escola exercerá no ensino dos gêneros dentro desta proposta. Embora apareça a necessidade do ensino sistemático, este é entendido justamente como a criação de situações nas quais a criança, ao interagir com o material, criará hipóteses sobre a escrita e, percebendo similaridades e resolvendo conflitos, construirá seu conhecimento sobre ela, seja enquanto sistema, seja enquanto os usos que dela se fazem. A ideia de promover o contato com textos variados permeia todo o documento, tendo como pressuposto que a materialização do gênero na estrutura do texto (aspectos formais) é o cerne da definição de gênero, consistindo em uma redução do conceito de gênero aos atributos formais do texto. Assume-se que tal contato é o que possibilitará à criança a percepção das características dos diferentes gêneros. Nesta concepção, a sistematização dos diferentes gêneros se dá a partir da percepção, pelas crianças, de seus aspectos formais, ou seja, dos elementos estruturais que se repetem em diferentes textos de um mesmo tipo. Essa proposta de abordagem de ensino fica evidente em diversos trechos do guia em que, estipulando os objetivos do trabalho em cada bimestre, se postula a necessidade de fornecer amplo contato com textos do “gênero” a ser trabalhado neste período determinado, com a finalidade de que as crianças notem as similaridades entre esses textos, podendo assim inferir aquelas que seriam as características determinantes de um dado “gênero”. A apreensão deste pela criança se dá em decorrência destas inferências, cabendo ao professor proporcionar o contato com os textos e propor situações que levem a criança a perceber as especificidades de cada um.

A diretriz de planejamento de momentos de leitura presente no GPOD, visando à percepção, por parte do aluno, de características de diferentes gêneros, implica a noção de que o contato com textos diferentes, por si só, é capaz de fazer com que o aluno infira e descubra aspectos de cada gênero. Embora o próprio guia afirme que “Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita.” (SÃO PAULO, 2010, v.1, p. 16), as proposições metodológicas centram-se exatamente na exposição sistematizada de diferentes gêneros (conforme definidos pelo guia) aos alunos. No que concerne ao trabalho com textos, do ponto de vista da forma que um determinado gênero assume em dada sociedade, tal percepção pode

ser fomentada, muito embora a mera exposição a uma variedade de textos não seja, em absoluto, uma garantia de que os alunos perceberão os aspectos formais semelhantes que exerçam papel relevante na constituição de determinado gênero. Isso mostra uma concepção reducionista do que venha a ser gênero, uma vez que se assume que a percepção de similaridades existentes entre textos seja suficiente para a definição do mesmo. Aqui, torna-se evidente a ênfase na forma, no que tange ao trabalho com este objeto, o que distancia o conceito de gênero presente no documento daquele desenvolvido por Bakhtin.

A definição de gênero que aparece no documento afirma que

Os gêneros são os textos que se originam das práticas sociais de leitura e escrita, sejam elas orais ou escritas. Portanto, são considerados gêneros as cartas, os bilhetes, os contos, as lendas, as receitas, as regras, entre outros. O que caracteriza cada um dos gêneros é **seu contexto de produção, sua finalidade, os recursos linguísticos de que são constituídos**. “Era uma vez”, “Viveram felizes para sempre”, dentre outras expressões, são portanto marcas de um conto de fadas, e **de tanto lerem, e ser convidados a ler e a ouvir a leitura do(a) professor(a), os alunos se apropriam de suas características**. O fato de estarem em um ambiente onde o uso da linguagem é recorrente já contribui e muito para que os alunos possam aprender sobre os usos e as funções dos diferentes gêneros. Diferentemente da aprendizagem da fala, que costuma ocorrer em contextos mais espontâneos, **a aprendizagem da linguagem escrita precisa de uma ação mais intencional e do espaço da escola para acontecer**. (SÃO PAULO, 2010, v.1, p. 39) grifos nossos

Evidencia-se aqui o papel que a escola deve assumir nesta concepção. A “ação mais intencional” e o “espaço da escola” têm, para esta proposta, a função de ambiente propiciador de condições para que a criança, a partir da exposição aos textos, se aproprie de suas características. Embora apareça o reconhecimento de que a aprendizagem da escrita não ocorra de maneira espontânea, a intencionalidade da ação proposta é restrita. Seleciona-se o material e disponibiliza-se este de forma intencional, entretanto, deixa-se a análise do mesmo para a percepção das similaridades por parte da criança. Ainda, nota-se que, embora o contexto de produção e a finalidade sejam assinalados como constituintes do gênero, estas dimensões aparecem de forma simplificada e restrita. Em alguns pontos da proposta aparece a preocupação com a contextualização do gênero (ainda que uma contextualização restrita por ser, em geral, informativa) e em outros aparece uma preocupação com a “significação” de determinado gênero, de forma a que este se apresente em contextos imediatos que o tornem significativo para a criança.

Nota-se uma incoerência no GPOD, pois, ao mesmo tempo em que afirma que o contato com os “gêneros” não é suficiente, dá ênfase a este contato e afirma que é por meio dele que o aluno percebe as características dos mesmos. Esta ênfase aparece ao longo de todo o documento constituindo-se como elemento central na orientação da prática do professor alfabetizador. De acordo com o guia

Esse **contato** permitirá que os alunos construam conhecimentos sobre os gêneros tratados e também sobre procedimentos, atitudes e valores relacionados ao comportamento leitor: definir os diferentes propósitos pelos quais lemos um texto; estabelecer relações entre textos do mesmo gênero e entre o **conteúdo do texto** lido com outros conhecimentos; utilizar estratégias para prosseguir na leitura. (SÃO PAULO, 2010, v.1, p.80-81)

Ainda, é possível notar que as práticas sociais de uso da escrita estão atreladas apenas as relações sociais mais imediatas de uso da mesma. Isso é evidente na definição que o documento apresenta de práticas sociais de leitura e escrita na escola. De acordo com o guia,

No nosso dia a dia lemos com os mais diferentes propósitos: para nos informar sobre as atualidades, para localizar endereços e telefones, para fazer uma receita, para saber como vão pessoas que estimamos, para nos divertir ou emocionar, para tomar decisões, para pagar contas, para comprar algo, entre outros. E escrevemos para distintos interlocutores, com diferentes intenções, nas mais variadas situações: para relatar como estamos para pessoas distantes, para solicitar algo, para reclamar de alguma coisa, para nos lembrarmos daquilo que temos de comprar, para prestar contas do nosso trabalho, para anotar um recado para alguém, entre muitas outras ações. São ações que podem e devem ser aprendidas, traduzidas em comportamentos – de leitor e de escritor – que precisam ser ensinados. Claro que é necessário aprender o sistema de escrita e seu funcionamento, mas, como já foi dito na primeira parte deste Guia, essa aprendizagem pode ocorrer em situações mais próximas das situações reais e com textos de verdade – que comunicam e que foram feitos para leitores.

Trata-se então de trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontecem fora dela. Trata-se de incorporar, na rotina, a leitura feita com diferentes propósitos e a escrita produzida com diferentes fins comunicativos para leitores reais. Enfim, trata-se de propor que a versão de leitura e de escrita presente na escola seja a mais próxima possível da versão social e que, assim, nossos alunos sejam verdadeiros leitores e escritores. (SÃO PAULO, 2010, v. 1, p. 19)

Percebe-se uma restrição do uso social da escrita a situações próximas ao cotidiano, não contemplando os textos da esfera do não-cotidiano. Os textos literários, por exemplo, são contemplados no GPOD apenas para serem utilizados nos momentos de leitura do professor para os alunos. Na CA, aparece uma breve unidade sobre poemas, mas as atividades concentram-se na localização de palavras no texto (conforme será analisado neste capítulo).

Analisando a unidade da CA que aborda parlendas e trava-línguas, intitulada “Sequência didática: texto memorizado”, tem-se um exemplo de que a prática social bem como a situação de enunciação, enquanto constituintes de determinado gênero, não são suficientemente considerados na proposta. De acordo com Ferreira et.al (2007), parlenda é uma “manifestação folclórica rimada sem acompanhamento de música. É constituída de versos de cinco ou seis sílabas, recitados com o objetivo de entreter, acalmar e divertir as crianças ou escolher quem deve tomar parte do jogo ou iniciá-lo.”

Definição semelhante aparece no GPOD em sua introdução às orientações didáticas para esta unidade. De acordo com o guia, a ludicidade, a rima e a facilidade de memorização são características que fazem da parlenda um texto ideal para o trabalho com as relações entre a oralidade e a escrita, pois são textos que possibilitam a leitura mesmo antes de os alunos saberem ler.

Para o programa, ao comparar o texto escrito com aquilo que é recitado, o aluno confrontaria sua hipótese com aquilo que lhe é apresentado, buscando solucionar os problemas encontrados. Assim, o aluno iria evoluindo em suas hipóteses sobre o sistema de escrita e as correspondências entre sons e letras e demais aspectos gráficos do texto.

O GPOD aponta a importância que o trabalho com textos memorizados tem para a proposta afirmando que

As atividades de leitura e escrita com esses textos que pertencem à tradição oral (e que eles conhecem de memória) podem possibilitar avanços em suas hipóteses a respeito da língua escrita. **Com o texto na mão, sabendo de cor, o aluno tem o desafio de ajustar aquilo que fala àquilo que está escrito e, nessa tentativa, acaba por analisar o texto e buscar relações entre as letras e os sons.** Cada um irá solucionar esse problema na medida de suas possibilidades. Alguns fazem uma análise mais global da extensão do que falam com a extensão do que está escrito: por exemplo, se chegam ao fim do texto muito antes de terminarem de recitar, na próxima vez tentam apontar com o dedo mais devagar. Outros, que já estão silábicos, ao chegarem ao final dos versos, procuram analisar as pistas qualitativas, ou seja, checar se o som que estão recitando corresponde à letra do fim do verso. Ou seja, é uma atividade que cria problemas para diferentes níveis de conhecimento, o que acaba promovendo aprendizagem para todos os alunos. (SÃO PAULO, 2010, v.1, p. 70) grifos nossos

É interessante ressaltar que a relação entre letras e sons é fruto, para esta proposta, da análise que a criança faz do texto, a partir da comparação entre o que ouve e o que vê. Assim, não há trabalho sistemático com a correspondência grafema fonema ou com aspectos ortográficos da língua. Estes conteúdos específicos da alfabetização não aparecem no material.

As atividades da CA se restringem à localização de palavras no texto (atividade esta que, de acordo com o GPOD, constitui trabalho com a correspondência entre letras e sons) e ordenação de texto, conforme os dois exemplos a seguir:

EXEMPLO 01 – LOCALIZAÇÃO DE PALAVRA NO TEXTO

ATIVIDADE 22

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

Leia a parlenda abaixo com o(a) professor(a). E, junto com o seu colega, marque as palavras que o(a) professor(a) pedir.

CADÊ O TOUCINHO QUE ESTAVA AQUI?
 O GATO COMEU.
 CADÊ O GATO?
 FOI PRO MATO.
 CADÊ O MATO?
 O FOGO QUEIMOU.
 CADÊ O FOGO?
 A ÁGUA APAGOU.
 CADÊ A ÁGUA?
 O BOI BEBEU.
 CADÊ O BOI?
 FOI AMASSAR TRIGO.
 CADÊ O TRIGO?
 A GALINHA ESPALHOU.
 CADÊ A GALINHA?
 FOI BOTAR OVO.
 CADÊ O OVO?
 O PADRE BEBEU.
 CADÊ O PADRE?
 FOI REZAR A MISSA.
 CADÊ A MISSA?
 ACABOU!

Figura 3: Página 44– Coletânea de Atividades

As orientações para esta atividade contemplam a memorização da parlenda, sua leitura pelo professor com a indicação (palavra por palavra) do que está sendo lido e, por fim, a localização de uma palavra no texto. Esta localização é feita pelo professor, que aponta a palavra com o dedo e pede aos alunos que localizem a mesma em sua cópia do texto.

EXEMPLO 02 –ORDENAÇÃO DE PARLENDAS

ATIVIDADE 24

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

O(A) professor(a) foi preparar uma atividade com uma parlenda muito conhecida e acabou colando os versos todos ao contrário. Recorte os versos e cole-os na ordem correta da parlenda.

TRÊS, QUATRO
FEIJÃO NO PRATO

UM, DOIS
FEIJÃO COM ARROZ

NOVE, DEZ
COMER PASTÉIS!

SETE, OITO
COMER BISCOITO

CINCO, SEIS
ARROZ INGLÊS

Figura 4: Página 47 – Coletânea de Atividades

Nesta atividade, o GPOD orienta ao professor que leia a parlenda para os alunos e estes, em duplas, organizem o texto. Os objetivos desta atividade são refletir sobre o sistema de escrita e ler um texto considerando os conhecimentos que possui. Entretanto, há que se notar que para conseguir realizar a atividade é preciso ser capaz de ler “convencionalmente”. É preciso saber as correspondências grafo-fonêmicas. Este tipo de atividade se repete em grande quantidade na unidade (demais atividades da unidade no ANEXO 01)

Ainda, o trabalho com estes textos não contempla a situação de enunciação em que ocorrem nem seu vínculo à prática social em que se inserem. Nem mesmo os elementos estruturais, que estão no cerne da concepção de gênero da proposta, são trabalhados em todas as suas possibilidades, visto que as atividades focam somente um aspecto da forma que é a ordem das frases e partes do texto. Muitos outros aspectos poderiam ter sido explorados. Embora exista, nas orientações didáticas para as atividades de escrita de uma parlenda a partir de outra, uma sugestão de que o professor “explore a parlenda quanto ao seu tema, suas rimas, forma e sentido.” (SÃO PAULO, 2010, v. 1, p. 150) não são apresentadas indicações concretas sobre como fazer isso, conforme é possível observar no exemplo a seguir:

ATIVIDADE 28

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

O(A) professor(a) vai ler a parlenda abaixo algumas vezes. Depois que todos tiverem aprendido, vocês irão inventar juntos uma parlenda parecida com esta. Escreva, embaixo, a parlenda inventada por vocês.

LÁ EM CIMA DO PIANO
TEM UM COPO DE VENENO
QUEM BEBEU
MORREU
E O CULPADO NÃO FUI EU

Figura 5: Página 63 – Coletânea de atividades

Os objetivos desta atividade são a reflexão sobre o sistema de escrita e a ampliação da capacidade de tomar decisões sobre a escrita. As orientações propostas pelo GPOD são de que o professor leia a parlenda, explore seus elementos (tema, rima, forma e sentido) e separe os

alunos em duplas para a escrita de sua versão da parlenda. Ao longo da atividade, o papel do professor é de perguntar e problematizar aspectos da escrita que julgar relevantes para o avanço da dupla. Ao final, as parlendas produzidas devem ser compartilhadas.

Tendo em vista que, para a proposta, o ritmo de evolução de cada aluno é único e cada aluno pode estar em um nível diferente de escrita, fica a questão de como serão compartilhadas as parlendas dos alunos “não alfabéticos”, uma vez que o compartilhamento de um texto, sua leitura por outras pessoas, exige legibilidade, ou seja, exige a escrita convencional.

Nota-se ainda que, no que concerne ao gênero parlenda, considerando-se gênero a partir da perspectiva de Bakhtin, não há sentido na invenção de uma parlenda. Esta atividade de produção textual muito se assemelha à atividades muito criticadas pelo construtivismo de produção de texto a partir de uma imagem por sua artificialidade. Ora, a invenção de uma parlenda é extremamente artificial visto que este gênero se produz, se reproduz e se modifica em contextos específicos de jogo e brincadeira, marcados pela oralidade. Trata-se de um gênero que se compõe principalmente por um conjunto de tradições folclóricas que se modificam com o tempo.

Há certos gêneros que não comportam a atividade didática de produção textual, como a bula de remédio e a parlenda, por exemplo. Não comportam tais atividades pois, considerando-se gênero conforme proposto por Bakhtin, em sua totalidade, em sua relação intrínseca com a situação de enunciação em dada prática social em que é produzido, não são gêneros que qualquer indivíduo produza. Sua produção é dada em situações específicas em dada prática social.

Outra questão a ser destacada é que no GPOD reitera-se que um dos principais objetivos do trabalho com gêneros na alfabetização é fazer com que a criança perceba o uso social da escrita, mas propõe-se um trabalho de escrita com um gênero da oralidade e em momento algum esta questão é colocada neste material. Se a aquisição da escrita não se resume a aprendizagem das relações grafemas- fonemas, e sim deve contemplar o uso social da escrita bem como as características inerentes aos gêneros da escrita, o trabalho com um gênero da oralidade não é produtivo.

Ainda, conforme apontado por Luria, as características do monólogo escrito se diferem do diálogo e do monólogo oral. Assim, para que se aprenda a linguagem escrita em sua totalidade, é preciso que se trabalhem textos do universo da escrita.

Vale ressaltar que o principal argumento elencado para o trabalho com parlendas remete a sua proximidade com a oralidade, o que facilitaria, de acordo com a proposta, a aquisição da base alfabética. Entretanto, as atividades de escrita presentes na unidade, conforme pudemos observar, não trabalham sistematicamente com aspectos fundamentais para esta aquisição, como a relação grafema fonema, por exemplo.

Assim, percebe-se que, a exemplo do que foi mostrado na análise da unidade “Sequência didática: texto memorizado”, as atividades não contemplam nem o trabalho com o gênero (na concepção de Bakhtin), nem a alfabetização (conforme apresentado por Magda Soares). O texto aparece aqui descolado de sua situação de enunciação real, e as atividades não contemplam de forma sistematizada as relações entre grafema e fonema nem aspectos ortográficos da língua, o que as distancia de uma atividade que contemple os conteúdos específicos da alfabetização.

Outro exemplo a ser destacado no material refere-se à unidade dedicada a poemas. Trata-se de uma unidade curta, com apenas quatro atividades, sendo que em duas há repetição de poema. Os objetivos de trabalho com os poemas enunciados no GPOD contemplam a apreciação deste tipo de texto, a ampliação dos conhecimentos sobre este gênero e a utilização de estratégias de seleção, antecipação e verificação para localizar palavras no texto. A atividade a seguir apresenta-se como exemplo das atividades envolvendo poemas na CA: (o restante da unidade pode ser verificado no ANEXO 2)

ATIVIDADE 58

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

Leia o poema juntamente com o(a) professor(a). Localize as palavras que ele(a) ditou e escreva-as nas linhas abaixo.

A FLOR AMARELA

Cecília Meireles

OLHA A JANELA

DA BELA ARABELA.

QUE FLOR É AQUELA

QUE ARABELA MOLHA?

É UMA FLOR AMARELA.



Figura 6: Página 105 – Coletânea de atividades

Pretende-se, nesta atividade, que o professor leia o poema algumas vezes e explore as opiniões dos alunos sobre o texto, direcionando a atenção dos alunos para a rima. O professor deve, então, ditar palavras, partindo do título, e pedir que os alunos as localizem em sua cópia do texto. A partir da localização das palavras FLOR e AMARELA, o professor deve destacar as rimas e pedir que os alunos localizem todas as palavras que rimam no poema. Destaca-se o som final de cada verso.

Nota-se que todo o trabalho é voltado para a forma do poema. Não aparece em nenhum momento a preocupação com a situação de enunciação deste gênero, nem com a interpretação do conteúdo do texto. Nas indicações para as demais atividades com poemas, a ênfase dada pelo GPOD é o mesmo. A única intervenção relacionada à interpretação refere-se ao levantamento das opiniões dos alunos sobre o texto. Mesmo em termos de forma, o trabalho é limitado, pois explora apenas a rima.

Em termos de atividades voltadas para a alfabetização, parte-se do mesmo pressuposto que subsidiou as atividades com parlendas, de que ao comparar o que é recitado com o que está escrito, o aluno confronta o que vê com as hipóteses que possui sobre a escrita e, buscando resolver os problemas apresentados, constrói novos conhecimentos sobre o sistema de escrita.

É perceptível, à partir dos exemplos apresentados, que a proposta de fato não contempla o trabalho com os gêneros e se afasta dos conteúdos específicos da alfabetização. Pode-se afirmar ainda que, em certos momentos, o trabalho com os gêneros (conforme aparece na proposta) desvia o trabalho do alfabetizador de seu foco, prejudicando o processo de alfabetização. O GPOD propõe em diversos momentos que o professor seja o escriba nas atividades realizadas, ou seja, os alunos ditam e o professor registra na lousa. Essa proposta é assim justificada pelo guia

Nas situações de produção oral com destino escrito de textos, você atua como modelo de escritor para os alunos, explicitando-lhes comportamentos inerentes ao ato de escrever, tais como:

- . as intencionalidades da escrita conforme os propósitos do autor e o destinatário;
- . a seleção do gênero e do portador de acordo com a situação comunicativa;
- . as opções e adequações linguísticas em função do gênero em foco;
- . a necessidade de rever aquilo que já foi escrito durante o processo de elaboração do texto etc.

Nessas situações, os alunos, não tendo de se ocupar com as questões do sistema de escrita (quais letras), podem focar a atenção na organização do conteúdo e na produção da linguagem do que estão escrevendo. O processo de criação é fomentado pelas tomadas de decisão coletivas, e as discussões em torno dessas decisões são excelentes oportunidades para que os alunos analisem e reflitam sobre a língua que se escreve. Nesse sentido, é interessante considerar alguns gêneros mais adequados para o trabalho com a 1ª série. Bilhetes, legendas e convites são alguns exemplos. (p. 87-88) grifos nossos

A ênfase no gênero desloca o foco da atividade para aspectos secundários na alfabetização. O trabalho com o texto é importante mas deve estar a serviço da alfabetização e não ser o cerne do processo. Uma criança que não conhece as correspondências grafo-fonêmicas, que não é capaz de ler e escrever convencionalmente, não consegue ler e escrever gênero nenhum. Nas orientações propostas pelo guia para a escrita de uma legenda de foto recomenda-se que “Não é o momento de fazer correções ortográficas. Afinal, embora seja um texto curto, é um texto de autoria, e a maior preocupação deve ser com a produção da linguagem adequada a esse gênero.” (SÃO PAULO, 2010, v.1, p. 133) Ora, como é possível uma escrita adequar-se a um gênero se ela sequer é uma escrita convencional? Desconsidera-se na proposta que os gêneros fazem uso desta escrita convencional e que apenas

determinados gêneros fazem uso intencional da transgressão às regras de escrita (gêneros literários principalmente) com a intenção de geração de determinado sentido.

Mesmo nas atividades de escrita, em que o aluno irá produzir sozinho um texto de determinado gênero, a escrita convencional não é foco da atividade, conforme podemos perceber na seguinte orientação

Atividades de escrita de listas: por ser um gênero de estrutura simples, as atividades de escrita de listas possibilitam que os alunos pensem muito mais na escrita das palavras (que letras usar, quantas usar, comparar outras escritas etc.). Você deve propor atividades de escrita de listas das quais os alunos possam de alguma forma fazer uso. Por exemplo: escrever a lista dos contos lidos, a lista dos animais que já foram estudados e a dos que ainda pretendem estudar, a lista dos personagens preferidos etc. Vale ressaltar que, quando propomos a escrita de um texto visando à reflexão sobre o sistema de escrita e em que não há um destinatário específico, é fundamental aceitar as ideias das crianças sobre a escrita e colocar questões para que confrontem suas hipóteses. Nesses casos também não é aconselhável corrigir, escrever embaixo, enfim, fazer uso de recursos similares, pois **o objetivo não é a escrita convencional nem a legibilidade do texto**. Ao planejar atividades de produção de listas, considere que é possível propor que os alunos ditem o texto para você escrever, que escrevam reunidos em grupos ou duplas ou ainda que escrevam utilizando outros suportes, além do lápis e papel, como as letras móveis. (p. 91) grifos nossos

O foco das atividades de escrita, conforme assinalado na passagem acima, é a reflexão sobre o sistema de escrita, a partir da qual o aluno irá avançar em sua hipótese sobre o funcionamento deste sistema.

O GPOD salienta que é imprescindível explicitar o uso social da escrita (embora, conforme já apresentado, isso não se materialize nas atividades propostas), bem como atrelar o trabalho com o texto à situação de uso social em que normalmente se insere.

A aproximação da situação de ensino de uma situação de uso social desconsidera que, na escola, o uso que se faz do texto não é o mesmo que se faz nas situações reais. A necessidade do uso de textos produzidos para circulação na sociedade é algo que já há algum tempo é defendido e aceito, entretanto, há que se notar que, ao entrar na sala de aula, a situação de enunciação em que se insere é completamente diferente da situação de enunciação original. As relações sociais (mais imediatas e mais amplas) nas quais se insere o texto são outras.

Na escola, lócus privilegiado de acesso ao saber histórica e socialmente acumulado pela humanidade, deve haver a preocupação com o ensino, e isto marca a relação que se estabelece com o texto no contexto de enunciação da sala de aula. No caso específico da

alfabetização, há a necessidade de ensinar o aluno a ler e a escrever, os conteúdos específicos desta aprendizagem não podem ser deixados de lado em detrimento do contato com o texto.

A linguagem escrita possui sua especificidade e esta precisa ser trabalhada na alfabetização. Sabe-se que ela não se define por uma transcrição da linguagem oral, visto que se manifesta de forma diferente e exige ensino sistemático para sua aquisição. Por isso, é fundamental que se trabalhem seus aspectos específicos.

O embate entre alfabetização e letramento acabou por gerar uma dicotomia nas propostas voltadas para a alfabetização, ou seja, se havia uma ênfase na codificação, passou-se a uma ênfase no texto (conforme mostra Magda Soares). Isso é claramente notado na proposta do programa Ler e Escrever, que tem a abordagem construtivista como norte e que se pauta nas discussões em prol do letramento para organizar suas atividades.

Os gêneros, conforme concebidos pelo programa, se inserem nesta proposta como elemento fundamental ao letramento dos alunos e são tomados de forma simplificada, consistindo de textos diversos, inseridos em uma situação de enunciação diversa daquela em que normalmente ocorre, sem que se considere este distanciamento nas atividades elaboradas.

O trabalho com os textos não contempla sistematicamente as relações grafo-fonêmicas, o que implica a desconsideração da escrita como uma totalidade a ser apreendida pela criança. Espera-se que, ao se relacionar com a escrita, a criança depreenda suas características e estabeleça as relações necessárias para se apropriar da linguagem escrita. Há, assim, o esvaziamento da alfabetização enquanto ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social. Se isso confere, quando a escrita deixa de ser compreendida como uma unidade de sentido nas práticas sociais, quando se aliena daquilo que lhe confere fundamento, tal fato resulta do fracasso no processo de transmissão, portanto não há alfabetização.” (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p. 73)

O objetivo principal deste trabalho foi compreender como o conceito de gênero discursivo chega à alfabetização e com ela se articula, o que levou à busca de fundamentos teóricos para compreender o que sejam tais gêneros e o papel que desempenham na linguagem humana, especialmente na escrita.

No primeiro capítulo, buscou-se mostrar a linguagem enquanto objetivação e mediação diretamente ligada às práticas sociais e à história da humanidade. Linguagem esta que surge, conforme anunciado na epígrafe destas considerações finais, como produto das relações humanas no processo de trabalho. Para além de outras funções que possui no âmbito do psiquismo, a linguagem é um instrumento de comunicação por excelência. Por meio de signos (gestos, sons da fala, escritos), é possível ao ser humano influir sobre a atividade de outros e receber essa influência, possibilitando agir por mediação. Sendo assim, a ato de fala ou escrita, a enunciação, é sempre social, tanto por se basear na internalização dos conhecimentos fornecidos pelo meio social quanto por se orientar para uma atuação nesse meio.

Os gêneros discursivos, portanto, remetem à maneira como a linguagem se manifesta, se organiza nas situações concretas de enunciação. Conforme apontado por Bakhtin, são tantos os gêneros quanto forem as diferentes situações de enunciação.

Se, por um lado, existe certa estabilidade formal nos gêneros, por outro reconhece-se que não são imutáveis, já que estão intrinsecamente relacionados à situação de enunciação em que se inserem e ao conteúdo que veiculam, refletindo da sua especificidade as mudanças sociais. Este aspecto é fundamental, conforme assinalado no capítulo um, por mostrar que a forma do gênero, só pode fazer parte de sua definição se os demais aspectos (situação de enunciação e tema) também o forem. Ou seja, é preciso levar em conta a prática social em que o gênero se insere e que determina a sua forma “de dentro para fora”. Separado das relações

sociais determinadas em que surge e se desenvolve o gênero discursivo se torna uma espécie de língua morta, que não reflete mais as propriedades vivas da linguagem humana. A forma de um texto, por exemplo, não é o elemento essencial que caracteriza determinado gênero.

Há, por exemplo, textos que fazem uso da forma de outro gênero, como quadrinhos utilizados em materiais instrucionais, textos motivacionais em forma de receita, textos humorísticos em forma de notícia, etc.

Também ocorre um processo de transformação quando um gênero é citado dentro de outro, por exemplo uma carta lida por um personagem de um romance, um poema que se torna uma letra de música, etc.

Trazendo esse raciocínio para o contexto escolar, buscou-se mostrar que os gêneros discursivos utilizados em outras esferas da prática social, quando trazidos para a sala de aula, não estão na mesma situação de enunciação em que normalmente se inserem, e isso é fundamental do ponto de vista do ensino. A escola não imita a vida, ela deve fazer a mediação entre o cotidiano e o não cotidiano. O ensino deve caracterizar-se por tornar consciente aquilo que, no cotidiano, é utilizado e visto de forma espontânea. A heterogeneidade da vida cotidiana deve dar lugar, no espaço escolar, a homogeneidade característica das esferas do não-cotidiano.

É este tratamento consciente dado ao texto que constitui o “gênero pedagógico”, que se caracteriza pela situação de enunciação do espaço da sala de aula, em que a mediação do professor se faz presente por meio do ensino sistemático. Se, na relação cotidiana que estabelecemos com os mais diversos gêneros, estes são identificados e compreendidos de forma espontânea, ou seja, não há conscientização dos aspectos específicos e definidores de determinado gênero, isso ocorre de forma oposta na escola, em que o foco é justamente a tomada de consciência de tais aspectos. Ademais, há que se ter em conta que alguns gêneros não fazem parte do cotidiano de grande parte dos alunos das escolas públicas, e que é, portanto, papel da escola ensinar tais gêneros contemplando sempre a unidade proposta por Bakhtin.

No segundo capítulo, o foco foi compreender a relação entre oralidade e escrita, para evidenciar as especificidades desta e poder, assim, chegar a uma definição do que seja alfabetização.

A fala pode ser dialógica ou monológica. Há, na linguagem falada dialógica, a presença do interlocutor, o que marca de forma significativa esse tipo de linguagem, visto que a presença do outro permite que a estrutura da enunciação tenha como complemento

elementos não verbais presentes na situação de enunciação, tais como gestos, entonação, etc. Há, aqui, uma relação direta com a fala do outro, que ancora o motivo da enunciação do sujeito.

Na linguagem oral monológica, há um distanciamento com relação à fala do outro e é a motivação que constitui a força motriz da enunciação. Embora neste tipo de linguagem exista uma organização prévia da fala e não exista dependência com relação à fala do outro, ainda existe a possibilidade de elementos extraverbais como gestos e entonação serem significativos para a enunciação assim como há a possibilidade de reformulação do discurso em decorrência do que possa acontecer na situação de enunciação.

Na linguagem monológica escrita, o outro é ausente e isso define a necessidade de completude da escrita, ou seja, não há espaço para elipses, que seriam normalmente compensadas por gestos e entonação na linguagem oral. A escrita exige a abstração do interlocutor. Além disso, para dominar a escrita é preciso conhecer as relações que se estabelecem entre letras e sons, o que determina também a necessidade de abstração do aspecto sonoro da linguagem. Assim, conforme aponta Vigotski, a escrita requer da criança uma dupla abstração.

Se a aquisição da linguagem oral se faz de forma espontânea, pela relação que o indivíduo estabelece diretamente com os outros, na escrita isso não ocorre. A aquisição da escrita não repete a trajetória da aquisição da fala, mas ocorre, por assim dizer, pelo caminho inverso.

A aquisição da escrita se dá necessariamente por meio de um ensino sistematizado. O mero contato com materiais escritos não alfabetiza, como fica evidenciado pela existência de adultos não alfabetizados que todavia convivem diariamente com material escrito. A mediação do professor e da escola é fundamental para que a escrita seja dominada pelos indivíduos.

Esta discussão se faz pertinente pois, em termos de educação, o discurso sobre o letramento está imbricado em meio ao discurso construtivista, colocando os textos (e os gêneros) enquanto conteúdo central das aulas de língua portuguesa desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, de sorte que, desde a alfabetização, coloca-se como foco do trabalho do professor colocar a criança “em contato com textos de diferentes gêneros” como se essa diversidade fosse levar automaticamente a uma compreensão da natureza e função de cada gênero.

Há que se notar, ainda, que a ênfase no conceito de letramento gerou, conforme apontado por Soares (2003), um esvaziamento do conceito de alfabetização, enquanto ensino sistemático dos aspectos específicos da escrita, considerando-se que o contato com diferentes textos, em diferentes suportes, levaria a criança a refletir e confrontar suas hipóteses acerca do funcionamento da escrita, levando-a à aprendizagem da leitura e da escrita.

O trabalho com gêneros na alfabetização deve contemplar o gênero em sua totalidade, tendo em conta não apenas sua forma mas também a situação de enunciação em que se insere, de forma que as práticas sociais que envolvem a escrita sejam de fato contempladas, sem deixar de lado os conteúdos específicos da alfabetização, que são fundamentais para a aprendizagem da escrita e devem, portanto, constituir parte dos conteúdos a serem trabalhados. É necessário que esta articulação entre gênero (na unidade proposta por Bakhtin) e conteúdos da alfabetização se faça presente para que a escrita seja contemplada em sua totalidade.

Para verificar como esse conceito de gênero tem chegado aos professores que atuam na alfabetização e em que medida tem levado em conta esses dois requisitos, procedeu-se a uma análise do material do Programa Ler e Escrever, material este amplamente divulgado e utilizado nas escolas públicas paulistas.

A análise teve como objeto o material do professor das classes de alfabetização e a coletânea de atividades dos alunos, buscando verificar como o gênero aparece nas orientações didáticas e como ele se manifesta nas atividades propostas.

Percebeu-se que há uma ênfase na forma enquanto aspecto central do gênero, e que quando a situação de enunciação aparece, o faz de forma simplificada. As atividades da coletânea dos alunos trazem propostas pobres até mesmo do ponto de vista da forma, uma vez que exploram um único aspecto em detrimento da multiplicidade de aspectos possíveis.

Em virtude da abordagem construtivista trazida pelo material, percebeu-se uma ênfase no texto em detrimento dos aspectos específicos da alfabetização.

A análise confirmou a hipótese de que esse material não atende ao trabalho com os gêneros nem com a alfabetização, na medida em que traz uma ênfase nos gêneros descolada do ensino sistemático dos conteúdos específicos da alfabetização e aponta ainda uma concepção de gênero distante daquela apresentada por Bakhtin, visto que a situação de enunciação e sua relação com o gênero é pouquíssimo ou nada explorada e, quando o é, isso é feito estabelecendo-se relações apenas com a situação imediata de enunciação. Pode-se

concluir que o uso desse material dissemina um conceito empobrecido sobre os gêneros textuais e secundariza conteúdos centrais do processo de alfabetização.

A demanda que se nota a partir deste estudo é no sentido de avançar na elaboração de propostas de alfabetização a partir do referencial teórico materialista histórico-dialético, pois esse referencial fornece subsídios para superar as limitações apontadas e sustentar uma prática de alfabetização que atinja de modo mais pleno os seus objetivos. Neste sentido, estudos e pesquisas futuros poderão elucidar melhor quais os gêneros que poderiam contribuir para o processo de apropriação da escrita pela criança e como textos desses gêneros poderiam ser trabalhados no contexto da sala de aula, a fim de que sua utilização contribuísse para o domínio dos mecanismos básicos da relação entre a fala e a escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASIMOV, I. **Segunda fundação**. São Paulo: Aleph, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Os gêneros do discurso**. IN: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **O Freudismo**: um esboço crítico. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. IN: DUARTE, N., MARTINS, L. (ORG). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FARACO, C. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRANCIOLI, F.A.S. **Contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 226 p. Tese de Doutorado. Unesp Araraquara. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Edicions 62: Barcelona, 1991.

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

KLEIN, Ligia. **Alfabetização e letramento**: considerações sobre a prática pedagógica no ensino da língua.
http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN_Ligia_Alfabetizacao_e_letramento.pdf. Acesso em 15/06/2015

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: Linguagem e Pensamento**. V.4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médica, 1986.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. **IN: VYGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MARTINS, L.M., MARSIGLIA, A.C.G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

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

ORWELL, G. **1984**. São Paulo: Companhia da letras, 2009.

QUEIRÓS, E. **O primo Basílio**. São Paulo: Abril, 2010.

ROJO, R. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** **IN: ROJO, R.; RANGEL, E. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. Resolução SE – 86 de 19/12/2007. São Paulo, 2007.

_____. Secretaria Estadual da Educação. Resolução SE 66 de 21/08/2009. São Paulo, 2009.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série**. São Paulo: FDE, 2010. v.1

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série**. São Paulo: FDE, 2010a . v.2

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Ler e Escrever: Coletânea de Atividades – 1ª série**. São Paulo: FDE, 2010b.

SAVIANI, D. **Educação: do senso-comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, C.S.R. **O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos**. **IN: ROJO, R.; RANGEL, E. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação: n.25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr, 2003**. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n25a01.pdf/

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M., MACIEL, F. (ORG). **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000.


TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.


VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.


ANEXO 1 - ATIVIDADES DA UNIDADE DE PARLENDAS**ATIVIDADE 25**
.....


NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

O(A) professor(a) foi preparar uma atividade com uma parlenda muito conhecida e acabou colando os versos todos ao contrário. Recorte os versos e cole-os na ordem correta da parlenda.

 O TEMPO RESPONDEU
PRO TEMPO

 O TEMPO PERGUNTOU
PRO TEMPO QUANTO TEMPO
O TEMPO TEM

 QUANTO TEMPO O
TEMPO TEM

 QUE O TEMPO TEM
TANTO TEMPO


ATIVIDADE 26

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

O(A) professor(a) foi preparar uma atividade com uma parlenda muito conhecida e acabou colando os versos todos ao contrário. Recorte os versos e cole-os na ordem correta da parlenda.

 MACACA SOFIA

 BARRIGA VAZIA

 MEIO-DIA

 PANELA NO FOGO

ATIVIDADE 27

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

O(A) professor(a) foi preparar uma atividade com uma parlenda muito conhecida e acabou colando os versos todos ao contrário. Recorte os versos e cole-os na ordem correta da parlenda.

O RABO INFLAMA

O RABO ENCURTA

QUEM COCHICHA

COME PÃO COM LAGARTIXA

COME PÃO COM TATURANA.

QUEM RECLAMA

QUEM ESCUTA

O RABO ESPICHA


ATIVIDADE 30


NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

O(A) professor(a) foi preparar uma atividade com uma parlenda muito conhecida e acabou colando os versos todos ao contrário. Recorte os versos e cole-os na ordem correta da parlenda.

 TEM UM COPO DE VENENO

 O AZAR FOI SEU


 QUEM BEBEU MORREU


 LÁ EM CIMA DO PIANO


ATIVIDADE 34


NOME _____ DATA ____ / ____ / ____


O(A) professor(a) foi preparar uma atividade com uma parlenda muito conhecida e acabou colando os versos todos ao contrário. Recorte os versos e cole-os na ordem correta da parlenda.

 BOTA NOVE, BOTA DEZ


 BOTA CINCO, BOTA SEIS

 BOTA TRÊS, BOTA QUATRO

 A GALINHA DO VIZINHO

 BOTA UM, BOTA DOIS

 BOTA SETE, BOTA OITO

 BOTA OVO AMARELINHO

ATIVIDADE 36

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

Troca-bolas é um menino que adora misturar histórias e agora resolveu misturar também as palavras da quadrinha.

Veja como elas ficaram.

CERCADINHA CAFÉ CERTEZA DE PÓ FALTA A CASINHA CIPÓ
COM ESTÁ VOVÓ DA O DEMORANDO

Agora vamos escrever abaixo a quadrinha na ordem certa.

Caprichem e mostrem ao Troca-bolas o quanto vocês são sabidos.

ATIVIDADE 23

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

Leia as parlendas e depois, em dupla, escrevam uma parecida.

FUI NO CEMITÉRIO
 TÉRIO
 TÉRIO
 TÉRIO
 ERA MEIA-NOITE
 NOITE
 NOITE
 NOITE
 VI UM ESQUELETO
 LETO
 LETO
 LETO
 ERA VAGABUNDO
 BUNDO
 BUNDO
 BUNDO

FUI NO CINEMA
 NEMA
 NEMA
 NEMA
 VI UM FILME CHATO
 CHATO
 CHATO
 CHATO
 ERA DE CACHORRO
 ORRO
 ORRO
 ORRO
 TINHA CARRAPATO
 PATO
 PATO
 PATO

ATIVIDADE 29

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

O(A) professor(a) vai ler a parlenda abaixo algumas vezes. Depois que todos tiverem aprendido, vocês irão inventar juntos um novo final para ela, mudando a última parte (que está sublinhada). Escreva, embaixo, a parte inventada por vocês.

ERA UMA BRUXA
À MEIA-NOITE
EM UM CASTELO MAL-ASSOMBRADO
COM UMA FACA NA MÃO
PASSANDO MANTEIGA NO PÃO

ATIVIDADE 32

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

Vamos lembrar de uma parlenda conhecida:

REI, CAPITÃO
SOLDADO, LADRÃO
MOÇO BONITO
DO MEU CORAÇÃO

Pergunte em casa se alguém conhece outra parlenda e escreva nas linhas abaixo da melhor forma que puder.

ANEXO 2 - ATIVIDADES DA UNIDADE DE POEMAS**ATIVIDADE 59**
.....

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

Quantas vezes as palavras que o(a) professor(a) ditou aparecem no poema?
Procure-as e pinte-as com lápis colorido claro.

A FLOR AMARELA

Cecília Meireles

OLHA A JANELA
DA BELA ARABELA.
QUE FLOR É AQUELA
QUE ARABELA MOLHA?
É UMA FLOR AMARELA.



ATIVIDADE 60

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

Leia o poema juntamente com o(a) professor(a). Localize as palavras que ele(a) ditou e escreva-as nas linhas abaixo.

MISTÉRIO DE AMOR

José Paulo Paes



É O BEIJA-FLOR

QUE BEIJA A FLOR

OU É A FLOR

QUE BEIJA O BEIJA-FLOR?

ATIVIDADE 61

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

Circule no poema as palavras indicadas pelas figuras.

CHATICE

José Paulo Paes

JACARÉ,

LARGA DO MEU PÉ,

DEIXA DE SER CHATO!

SE VOCÊ TEM FOME,

ENTÃO VÊ SE COME

SÓ O MEU SAPATO,

E LARGA DO MEU PÉ,

E VOLTA PRO SEU MATO,

JACARÉ!

