

autêntica

Alfabetização e letramento

conceitos e relações



Carmi Ferraz Santos
Márcia Mendonça

Ministério
da Educação



**Alfabetização e letramento:
conceitos e relações**

**Ministério
da Educação**



Presidente: Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação: Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental: Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação : Lydia Bechara



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor: Amaro Henrique Pessoa Lins

Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos: Lícia Souza Leão Maia

Diretor do Centro de Educação: Sérgio Abranches

Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem –

CEEL: Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes, Eliana

Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal

ORGANIZAÇÃO

Carmi Ferraz Santos

Márcia Mendonça

Alfabetização e letramento: conceitos e relações

Ministério
da Educação



autêntica



Copyright © 2005 by Os autores

Capa

Victor Bittow

Edição eletrônica

José Henrique Cerqueira Mariani

Revisão

Vera Lúcia de Simoni Castro

Santos, Carmi Ferraz

S381a Alfabetização e letramento: conceitos e relações / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

152 p.

ISBN 85-7526-161-4

1.Alfabetização. 2.Leitura. I.Mendonça, Márcia. II.Título.

CDU 372.4

2007

Todos os direitos reservados ao MEC e UFPE/CEEL.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a autorização prévia do MEC e UFPE/CEEL.

CEEL

Avenida Acadêmico Hélio Ramos, sn. Cidade Universitária.

Recife – Pernambuco – CEP 50670-901

Centro de Educação – Sala 100.

Tel. (81) 2126-8921

SUMÁRIO

- 07** **Apresentação**
- 11** **Conceituando alfabetização e letramento**
Eliana Borges Correia de Albuquerque
- 23** **Alfabetização e escolarização:
a instituição do letramento escolar**
Carmi Ferraz Santos
- 37** **Gêneros: por onde anda o letramento?**
Márcia Mendonça
- 57** **Progressão escolar e gêneros textuais**
Márcia Mendonça, Telma Ferraz Leal
- 73** **Organização do trabalho escolar e letramento**
Telma Ferraz Leal
- 95** **Alfabetizar letrando**
Carmi Ferraz Santos, Eliana Borges Correia de Albuquerque
- 111** **Alfabetização e letramento nos livros didáticos**
Carmi Ferraz Santos, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Márcia Mendonça
- 133** **Letramento digital e ensino**
Antonio Carlos dos Santos Xavier
- 149** **Os autores**

APRESENTAÇÃO

Preocupado com a consolidação de uma escola que cumpra efetivamente seu papel de ensino, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL - UFPE) tem estabelecido, como um dos seus desafios, oportunizar a criação de práticas pedagógicas eficientes e inovadoras, mediante um processo de formação que contribua para a reflexão e a atuação docente.

Entre as ações propostas pelo CEEL para o alcance desse objetivo, estão: a) a consolidação e ampliação de uma rede de formação de professores; b) a produção de materiais didáticos para a formação docente e c) o desenvolvimento de cursos de formação de educadores-tutores. Para cada uma dessas ações, foram escolhidos eixos temáticos que norteassem todo o processo de formação promovido pelo CEEL, sendo um deles a problemática da relação entre alfabetização e letramento, importante para os docentes das classes de alfabetização e do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental.

A construção deste livro resulta, portanto, do esforço de produção de um material pedagógico para formação de professores na área

de língua portuguesa que contribuísse para articular e sistematizar a discussão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, buscando estabelecer sua relação com o processo de escolarização.

Organizado em oito capítulos que se complementam, a seqüência proposta neste livro tem o objetivo de apresentar gradualmente, e sob vários pontos de vista, as reflexões a respeito do tema – alfabetização e letramento –, de modo que o professor se sinta contemplado nas suas dúvidas e necessidades, apropriando-se, a cada momento, dos saberes relativos ao eixo temático focalizado.

No primeiro capítulo, Eliana Albuquerque procura definir e diferenciar tais conceitos de alfabetização e letramento, mostrando que, apesar de tratarem de aspectos diferentes do processo de apropriação da escrita, esses estão intimamente relacionados. Para realizar essa discussão, a autora se apóia em depoimentos de professoras sobre suas memórias de alfabetização.

No capítulo seguinte, Carmi Ferraz Santos discute questões relativas a relação que se tem estabelecido entre a alfabetização e o processo de escolarização, analisando de que forma o caráter assumido pela escolarização interferiu na construção de determinado conceito de alfabetização na sociedade ocidental. Analisa, ainda, a influência dessa relação na criação e na expansão dos métodos de alfabetização.

As relações entre gêneros textuais, letramento e ensino é o tema central do terceiro capítulo, de Márcia Mendonça. A autora discorre sobre como os gêneros se inserem nas teorias sociointeracionista e socioconstrutivista, além de questionar aspectos do trabalho com os gêneros na sala de aula. Para isso, apresenta definições e quadros explicativos sobre gêneros, além de exemplificar com depoimentos e trechos de aulas.

O quarto capítulo, de autoria de Márcia Mendonça e Telma Ferraz Leal, aborda os gêneros na progressão escolar, ou seja, o modo como se pode selecionar e ordenar os gêneros para o trabalho pedagógico. Priorizando a clareza dos objetivos pedagógicos, as autoras apresentam critérios de exploração e retomada dos gêneros ao longo dos anos, em uma perspectiva de letramento.

O capítulo posterior, de Telma Ferraz Leal, trata da organização do trabalho escolar, o que implica a necessidade de se (re)planejar o cotidiano na escola, para melhor aproveitamento do tempo pedagógico. Nesse processo, a autora analisa a pertinência de atividades permanentes, projetos didáticos, atividades sequenciais, atividades esporádicas e jogos como alternativas para viabilizar tal organização.

A proposta de alfabetizar letrando é o tema do capítulo seis, escrito por Carmi Santos e Eliana Albuquerque. No texto, as autoras discutem como, para dar conta do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, é preciso, simultaneamente, apropriar-se de conhecimentos do sistema alfabético e das convenções da norma culta. Duas situações didáticas são analisadas, de modo a esclarecer ao professor as possibilidades dessa proposta.

No sétimo capítulo, Carmi Ferraz Santos, Eliana Albuquerque e Márcia Mendonça analisam, com exemplos, o tratamento dado por livros didáticos (LDs) de língua portuguesa às atividades de leitura, escrita e apropriação do sistema alfabético. Apontam que, mesmo os LDs apresentando avanços ou lacunas, o professor é sempre o autor das aulas, cabendo-lhe o papel de fazer o melhor uso do material disponibilizado para seu trabalho.

O letramento digital é o foco do capítulo oito, escrito por Antônio Carlos Xavier. Nesse texto, o autor discute como, a partir do surgimento de novas tecnologias, configuram-se novos eventos de letramento e novos gêneros (*e-mails, weblogs, chats, e-foruns, etc.*), com conseqüências diretas para a formação dos cidadãos, daí a necessidade de se letrar digitalmente.

Esperamos que, ao lerem os capítulos deste livro, os professores, participando de um processo de formação continuada, reflitam sobre suas práticas e pensem com os autores – e não necessariamente como os autores –, resultando em aprimoramento profissional e, desejamos, melhor qualidade de ensino nas escolas.

Conceituando alfabetização e letramento

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Definir o termo “alfabetização” parece ser algo desnecessário, visto que se trata de um conceito conhecido e familiar. Qualquer pessoa responderia que alfabetizar corresponde à ação de ensinar a ler e a escrever. No entanto, o que significa ler e escrever? Ao longo da nossa história, essas ações foram tornando-se mais complexas, e suas definições se ampliaram, passando a envolver, a partir da década de 1990 principalmente, um novo termo: o letramento. Buscaremos discutir neste artigo como esses dois termos – alfabetização e letramento – se relacionam; para isso, haveremos de nos apoiar em depoimentos de professoras¹ sobre sua memória de alfabetização.

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da

¹ Os depoimentos aqui utilizados foram produzidos por professoras do ensino fundamental da rede pública do Recife, participantes do primeiro curso de extensão promovido pelo CEEL, no segundo semestre de 2004

escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área. No contexto brasileiro, a mesma sucessão de oposições pode ser constatada (MORTATTI, 2000).

O escritor Graciliano Ramos, em seu livro autobiográfico *Infância*, lembra que se alfabetizou – ainda no final do século XIX, início do século XX – através da carta do ABC em que primeiro aprendeu todas as letras para, só no final da carta, ter contato com os primeiros textos – alguns provérbios que, embora soubesse decodificá-los, desconhecia seus significados:

Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arrevesadas, que me atordoavam. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém. Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. – Mocinha, quem é Terteão? Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções.

Assim, o referido escritor chegou no final da Carta do ABC sabendo “decodificar” bem as palavras, mas não conseguia entender o que estava lendo. E, para surpresa dele, nem a sua professora compreendia o que lia. A maioria de nós, que passamos pela alfabetização até as décadas finais do século passado, também teve uma experiência escolar com ênfase na “codificação” e “decodificação”. Para muitos, essa experiência foi traumatizante, como relataram algumas professoras:

O que eu não esqueci até hoje, que para mim foi traumatizante, foi minha experiência na alfabetização, o meu aprender a ler e escrever, porque foi assim: a gente usava uma cartilha onde a gente tinha que decorar mesmo aquelas sílabas e todos os padrões silábicos. E para mim foi traumatizante porque

em casa minha mãe todo dia tomava a lição e para mim aquilo era uma chatice. E chegava na escola a professora cobrava individualmente e quando a gente errava era aquela tortura. Ela não admitia de forma alguma que a gente errasse. (DANIELLE FÉLIX²)

A experiência “traumatizante” de alfabetização na escola devia-se não só aos castigos aos quais muitos de nós fomos submetidos, mas às próprias atividades desenvolvidas, com ênfase na repetição e na memorização de letras, sílabas e palavras sem significados. Mas essa experiência escolar muitas vezes era amenizada pelas práticas de leitura vivenciadas no ambiente familiar, mesmo quando os instrumentos utilizados eram os mesmos – as cartilhas –, como bem nos relatou a professora Maria de Fátima Ribeiro Soares³:

Na minha casa o processo foi muito feito na brincadeira, no jogo e muito recheado de fantasia. Então, eu me lembro que a primeira letra que eu aprendi foi o F do meu nome, que minha mãe dizia que era meu: “é sua letra”. Eu lembro quanto tempo eu acreditei que o F era meu, eu era a dona. Então se eu passasse no ônibus e visse o F que era meu, perguntava porque estava ali. Depois eu comecei a lembrar disso e o B era da minha mãe, o A era da minha irmã, o P era do meu pai e aos poucos eu sabia o alfabeto todo, quer dizer era a letra das pessoas com quem eu era próxima. E aí, lá em casa você brincava com isso, brincar de escola era uma coisa assim todo dia [...]

Na escola o que é que se fazia? Muito trabalho de cópia e memorização, a carta de ABC. A mesma carta de ABC da minha casa era diferente na escola, porque na escola você pegava todos os alfabetos para decorar ordenado, não é? Aí a professora fazia um negócio assim: ela pegava um pedacinho de papel cortava um furinho no meio e ia colocando para

² Danielle Felix Trindade da Silva é professora da Escola Municipal Jaboatão dos Guararapes, no município de Jaboatão dos Guararapes.

³ A professora Maria de Fátima Ribeiro Soares ensinava, em 2004, na 1ª série da Escola Pontezinha, pertencente à Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes.

você dizer as letras salteadas, mostrar que você aprendeu o alfabeto. Por exemplo: aparecia o P, aí você demonstrava que não decorou só a seqüência, você decorou a letra. [...]

Em casa, as lições não eram seguidas, porque minha mãe trabalhava a letra do nome de cada um. Então eu poderia escrever só F durante muito tempo, que era o que eu gostava. Era a mesma carta do ABC, que minha mãe usava de outro jeito. Por exemplo, as lições do fim, que na escola você só tinha acesso àqueles textos depois que decorava as letras e padrões, minha mãe pegava a Carta e lia os textos, aquelas frases: “Deus ajuda quem cedo madruga”, “Paulina mastigou pimenta”, etc. A gente achava ótimo porque era cantando. E assim, ela não seguia a seqüência da escola; mas ela nunca disse que a professora estava errada, porque ela achava que, do jeito que ela estava ensinando, a gente não aprenderia todas as letras. Então o processo se complementava.

A professora Tânea Valéria Coelho⁴ também lembrou que as letras ensinadas na escola, por sua mãe-professora, a partir de uma ordem preestabelecida presente na cartilha, em casa ganhavam significados através da brincadeira de escola e da leitura dos contos clássicos:

Quem me ensinou foi a minha mãe. Então, eu criança queria ser professora. Aí minha mãe se preocupava em ensinar e usava a cartilha que tinha uma boneca e um boneco na frente. Então, minha mãe fazia assim: mostrava as vogais maiúsculas e minúsculas da forma tradicional e eu não achava isso ruim. E em casa minha mãe fazia: escrevia o nome das minhas bonecas que eram alunas, nunca foram filhas. Minha mãe escrevia o nome das minhas bonecas, dos meus primos num papel velho e quando eu queria escrever alguma palavra, ela dizia: é igual o nome de tal boneca, igual o nome de tal primo. E ler, para mim, era maravilhoso. Tinha os livros de capa dura e atrás tinha outros contos que não eram ilustrados. Com 5

⁴ A professora Tânea Valéria Coelho trabalhava, em 2004, na Educação Infantil da Escola José Clarindo Gomes, pertencente à Rede Municipal de Ensino da cidade do Cabo de Santo Agostinho – PE.

anos já tava na alfabetização. Entrei logo na alfabetização numa escola pública e minha mãe tinha duas filhas bem mais velhas, uma de 18 e a outra de 11, então a vida era cuidar de mim. Mas teve a parte tradicional na escola que eu não achava ruim e em casa era só a leitura dos contos mesmo. A cartilha eu já sabia, queria ler o difícil: palavras com: PRA, TRA, tipo Branca de Neve, eu queria ler o BRAN.

Outras professoras lembraram, também, de outras práticas de leitura no ambiente familiar, como a de escutar os adultos lerem ou contarem histórias/contos infantis, como relatou a professora Danielle Félix, que, conforme depoimento apresentado anteriormente, teve uma experiência traumatizante de alfabetização na escola, mas não em casa, como pode ser observado na continuidade de seu relato:

E eu gostava muito quando chegava em casa e minha mãe tinha aquela coleção “Os Clássicos”, por exemplo: o lobo mau. E eu adorava aquilo. Ela lia pra mim, assim, todo dia. Pra mim aquilo era fabuloso: ficar todo dia escutando ela ler aquelas histórias. Eu amava tanto que até hoje eu me lembro bem que quando eu aprendi a ler, a primeira leitura que eu fiz foi daqueles contos, né? Eu adorava, amava. Em casa eu passava a tarde lendo aquilo.

A partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado. Nesse período, pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los.

No campo da Psicologia, foram muito importantes as contribuições dos estudos sobre a *psicogênese da língua escrita*, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Rompendo com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. E, na aprendizagem desse sistema, elas

constatarem que as crianças ou os adultos analfabetos passavam por diferentes fases que vão da escrita *pré-silábica*, em que o aprendiz não compreende ainda que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra, até as etapas *silábica e a alfabética*. No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam compreender como esse sistema funciona e isso pressupõe que descubram que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria, e não a partir da leitura de textos “forçados” como os presentes nas “cartilhas tradicionais”⁵.

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da língua escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi bastante difundido a partir da década de oitenta. No que diz respeito à alfabetização especificamente, surge o conceito de “analfabetismo funcional” para caracterizar aquelas pessoas que, tendo se apropriado das habilidades de “codificação” e “decodificação”, não conseguiram fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais. Assim, o fenômeno do analfabetismo passou a envolver não só aqueles que não dominavam o sistema de escrita alfabética, mas também as pessoas com pouca escolarização.

Nos últimos vinte anos, principalmente a partir da década de 1990, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro fenômeno: o letramento. Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua *inglesa literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Esse mesmo termo é definido no Dicionário Houaiss (2001) “como um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”.

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois

⁵ Estamos chamando de “cartilhas tradicionais” aquelas baseadas nos métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) ou analíticos.

sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. Assim, por exemplo, crianças pequenas que escutam freqüentemente histórias lidas por adultos, são capazes de pegar um livrinho e fingir que lêem a história, usando, para isso, a linguagem característica desse gênero. Nos depoimentos das professoras acima citados, observamos como elas vivenciavam a leitura de histórias e contos pela mediação de pessoas da família que liam para elas. E, nessas experiências, elas desenvolviam uma série de conhecimentos sobre a língua e os textos lidos.

O depoimento de D. Maria José, aluna de um projeto de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido em Recife, no período de 2003/2004, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, é representativo dessa questão:

Meu marido recebeu uma carta e eu, brincando, comecei a dizer o que tinha na carta. E muitas coisas eu acertei. Aí minha filha disse: mainha, a senhora já sabe ler! Que bom!

Por outro lado, o domínio do sistema alfabético de escrita não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de texto. Esse fenômeno foi evidenciado, pela primeira vez, na primeira metade do século 20, durante a 1ª Guerra Mundial. Percebeu-se, naquele momento, que soldados americanos que possuíam elevado grau de escolarização apresentavam dificuldades em ler e compreender textos instrucionais da guerra. Assim, mesmo em países desenvolvidos onde o índice de analfabetismo é praticamente inexistente, o fenômeno do letramento passou a ser amplamente discutido.

Embora a escola, nas sociedades contemporâneas, represente a instituição responsável por promover oficialmente o letramento, pesquisas têm apontado para o fato de as práticas de letramento na escola serem bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Nessa perspectiva, os alunos saem da escola com o domínio das habilidades inadequadamente denominadas de “codificação” e “decodificação”, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente

textos variados em diferentes situações. Como apontado por Soares (1998), muitos adultos de países desenvolvidos, tendo alcançado um letramento escolar, são capazes de comportamentos escolares de letramento (ler e produzir textos escolares), mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não-escolares.

As práticas de leitura e produção de textos desenvolvidas na escola, relacionadas a um “letramento escolar”, não se adequaria, conforme certas expectativas, ao desenvolvimento socioeconômico-cultural de nossa sociedade, em que os indivíduos convivem em contextos em que a escrita se faz presente de forma mais complexa. O ensino tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a “decifrar um código”⁶ a partir de uma seqüência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores.

Por outro lado, é importante destacar que apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita. Nessa perspectiva, concordamos com a distinção que Soares (1998a) faz entre *alfabetização e letramento*. Para essa autora:

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (p. 47).

Sabemos que, para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportuni-

⁶ Dispomos hoje de evidências para julgar errado, conceber ou denominar a escrita alfabética como “código”. Cremos que o fato de muitos lingüistas e estudiosos da linguagem continuarem assim designando o sistema de escrita (ou notação) alfabética talvez reflita ainda um descuido em avaliar a complexidade da alfabetização inicial, no que concerne ao aprendizado da escrita alfabética em si como objeto de conhecimento.

zar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos. Por outro lado, é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos. Assim, a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, e essa apropriação não se dá, pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético.

A professora Ana Luzia da Silva Pedrosa⁷, que leciona há mais de 15 anos na rede pública de ensino, parece ter se apropriado bem do discurso da importância de se trabalhar a leitura e a produção de diferentes gêneros na sala de alfabetização e buscava desenvolver uma prática com base na perspectiva do letramento. Assim, diariamente ela realizava com seus alunos uma seqüência de atividades que envolvia as seguintes etapas: leitura de um texto feita oralmente por ela, já que seus alunos não sabiam ainda ler; atividade de interpretação oral do texto; atividade de produção de texto coletivo tomando-se por base o texto lido; cópia do texto produzido no quadro e, por último, realização de desenhos relacionados ao texto. Nos nossos encontros de formação, ela, no entanto, sempre falava da angústia que sentia porque seus alunos, mesmo no final do ano, não estavam alfabetizados e tinham muitas dificuldades para ler e escrever sozinhos. Durante o curso, a professora percebeu que faltava, na sua prática, o desenvolvimento de atividades que levassem os alunos a refletir sobre o sistema alfabético de escrita. Em um dos encontros ela desabafou:

Agora eu sei por que meus alunos não se alfabetizam! Eu não faço atividades no nível da palavra, atividades de análise fonológica, Fico só fazendo leitura e produção de texto coletivo, e pedindo para eles copiarem e desenharem. Assim, eles não podem se alfabetizar. Agora vou fazer diferente!

⁷ A professora Ana Luzia da Silva Pedrosa ensinava, em 2004, em uma turma de 2a série na escola Professor Fontainha de Abreu, pertencente à Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, e na Escola Municipal Engenho do Meio, da Secretaria de Educação da cidade do Recife, no 1o ano do 1o ciclo.

A leitura e a produção de diferentes textos são tarefas imprescindíveis para a formação de pessoas letradas. No entanto, é importante que, na escola, os contextos de leitura e produção levem em consideração os usos e funções do gênero em questão. É preciso ler e produzir textos diferentes para atender a finalidades diferenciadas, a fim de que superemos o ler e a escrever para apenas aprender a ler e a escrever.

Por outro lado, um trabalho sistemático de reflexão sobre o sistema de escrita alfabético não pode ser feito apenas através da leitura e da produção de textos, como pensava a professora Luzia. É preciso o desenvolvimento de um ensino no nível da palavra, que leve o aluno a perceber que o que a escrita representa (nota no papel) é sua pauta sonora, e não o seu significado, e que o faz através da relação fonema/grafema. Assim, é imprescindível que, diariamente, em turmas de alfabetização em que os alunos estão se apropriando do sistema de escrita, a professora realize atividades com palavras que envolvam, entre outras coisas:

- uma reflexão sobre suas propriedades: quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras, etc.
- a comparação entre palavras quanto à quantidade de letras e sílabas e à presença de letras e sílabas iguais;
- a exploração de rimas e aliteração (palavras que possuem o mesmo som em distintas posições (inicial e final, por exemplo))

Essas atividades de reflexão sobre as palavras podem estar inseridas na leitura e na produção de textos, uma vez que são muitos os gêneros que favorecem esse trabalho, como os poemas, as parlendas, as cantigas, etc. Por outro lado, o trabalho com palavras estáveis, como os nomes dos alunos, é fundamental, principalmente no início da alfabetização. No capítulo 6 deste livro, discutiremos algumas práticas de professores que buscaram articular o trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabético com a leitura e a produção de textos, ou seja, que tentaram desenvolver uma prática de “alfabetizar letrando”.

Enfim, considerando o que foi discutido até agora, sabemos que ser alfabetizado, hoje, é mais do que “decodificar” e “codificar” os textos. É poder estar inserido em práticas diferenciadas de leitura e escrita e poder vivenciá-las de forma autônoma, sem precisar da mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever.

Como cabe à escola garantir a formação de cidadãos letrados, resta-nos construir estratégias de ensino que permitam alcançar aquela meta: alfabetizar letrando.

Referências

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture* (1880-2000). Paris: BPI-Centre Pompidou/Librairie Arthème Fayard, 2000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar

Carmi Ferraz Santos



As FIG. 1 e 2, reproduzidas acima, retratam pinturas do século XIX. São cenas em que pessoas comuns estão envolvidas com a prática da leitura e da escrita. O primeiro quadro, cujo nome é “Menina com maçã na mesa da escola”, mostra-nos uma criança comendo enquanto faz sua tarefa de classe. Na segunda cena, uma jovem solitária entrega-se completamente à leitura e parece desprender-se do mundo que a rodeia.

A reprodução de cenas como essas, com pessoas comuns lendo ou escrevendo, não é algo freqüente até os séculos XVIII e XIX. Antes desse período, a leitura e a escrita eram, na maioria das vezes, associadas a clérigos, intelectuais ou funcionários da administração.

Alguns estudiosos da história da leitura atribuem essa presença cada vez maior de leitores comuns sendo representados nas artes plásticas ao aumento do número de leitores que se inicia no século XV com a invenção da imprensa e que se expande ainda mais com o processo de alfabetização efetivado através de uma escolarização de massa ocorrido a partir do século XVIII como uma exigência da sociedade em pleno processo de industrialização.

Entretanto, pesquisadores voltados para discussões sobre o letramento têm questionado essa visão da alfabetização popular como meramente um produto desse processo de escolarização de massa impulsionado pela industrialização.¹

Nossa proposta neste capítulo é discutir algumas questões relativas à ligação que se tem estabelecido entre a alfabetização e o processo de escolarização, analisando de que forma o caráter assumido pela escolarização interferiu na construção de determinado conceito de alfabetização na sociedade ocidental.

Alfabetização sem escolas

Embora a idéia de uma escola para todos subsidiada pelo Estado remonte à Platão na Grécia Antiga, é apenas no século XVIII que se vai instaurar, na sociedade ocidental, um processo de escolarização em massa mediante uma educação pública.

Assiste-se nesse período ao desenvolvimento de uma sociedade industrial e urbana que vai aos poucos substituindo o antigo regime baseado numa economia rural e agrária. Com o estabelecimento de uma nova ordem econômico-social, a exigência de uma instrução universal torna-se premente. Segundo Manacorda (1989), fábrica e escolas nascem juntas, uma vez que

este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e do renascimento da nova produção da fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública (p. 249)!

¹ COOK-GUMPERZ, 1991; GRAFF, 1995.

Entretanto, apesar de se poder estabelecer relação linear e causal entre a industrialização e a constituição de uma escola universal, não se pode afirmar que, a partir do século XVIII, passou-se do total analfabetismo para a alfabetização graças apenas à escolarização. Pelo contrário, estudos têm mostrado quanto autônoma tem sido a história da alfabetização em relação à história da escola. Ou seja, não foi preciso que primeiro fosse implantada uma escolarização em massa para que as pessoas comuns fossem alfabetizadas.

Cook-Gumperz (1991), discutindo essa relação entre alfabetização e escolarização, afirma que a alfabetização de uma parcela considerável da população da Europa precedeu o desenvolvimento industrial. Antes do desenvolvimento de um sistema burocrático de ensino, o processo de alfabetização ocorria de modo informal, a aprendizagem da leitura e da escrita se dava nos grupos aos quais as pessoas faziam parte e nos mais variados ambientes, como a própria casa ou local de trabalho:

A maioria das crianças aprendia a ler e, talvez, a escrever com seus pais ou vizinhos, sem licença e sem treinamento, em ambientes que hoje e até mesmo no século dezanove os observadores teriam hesitado em chamar de escolas (LAQUEUR, 1976 *apud* COOK-GUMPERZ, 1991, p. 37)

Embora considerada elementar, essa alfabetização, argumenta Cook-Gumperz, foi capaz de permitir o crescimento de uma cultura popular letrada, que passou a fazer parte da vida diária das pessoas comuns. A princípio, as práticas de leitura, primeiramente, e a escrita mais tarde, possuíam valor nas áreas recreativas e sociais, assumindo apenas posteriormente um papel na vida econômica dessas pessoas.

Investigando a cultura popular na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e na Europa, diferentes pesquisadores revelaram a presença de cartas pessoais, diários, notas, registros, livros, folhetos e almanaques como parte essencial da vida cotidiana das populações já no século XVIII, tanto na cidade quanto no campo. Entre esses pesquisadores, citamos Laqueur, que nos lança as seguintes questões: como e porque essa cultura letrada veio a existir? Por que razões homens e mulheres foram impelidos a aprender a ler e a escrever? Questões que ele próprio se propõe a responder:

Nenhum fator isolado, considerado em si mesmo, pode explicar isso [...] As pessoas não se alfabetizavam por esta ou aquela razão em particular, mas porque se sentiam mais e mais tocadas em todas as áreas de suas vidas pelo poder da comunicação que apenas a palavra escrita torna possível. Havia, portanto, uma motivação para aprender a ler e a escrever; estas habilidades permitiam que homens e mulheres funcionassem mais efetivamente em uma variedade de contextos sociais. Isto explica por que, na ausência de escolas externamente patrocinadas, ambientes apoiados internamente eram responsáveis pela criação e transmissão da alfabetização.

Embora não possamos, como diz Laquer, deter-nos em um único elemento como fator motivador dessa expansão da alfabetização, não podemos desconsiderar a influência dos conflitos religiosos ocorridos a partir do século XVI, na Europa.

Conforme destaca Manacorda (1989), os movimentos populares ligados à Reforma Protestante promoveram a difusão da instrução como meio de garantir a leitura e a interpretação da Bíblia por cada fiel. A mediação do clero entre Deus e os fiéis passa a ser questionada, e a leitura das sagradas escrituras torna-se o modo pelo qual cada indivíduo teria acesso ao caminho da salvação. A partir desse posicionamento, as igrejas protestantes passaram a preocupar-se em ensinar a ler aos seus seguidores e estimularam a prática da leitura familiar diária pelo chefe da família. Nesse contexto, o material para a aprendizagem se constituía das sagradas escrituras, dos livros de oração e de catecismo.

Entretanto, não apenas a Reforma, mas também o movimento de Contra-Reforma, buscou a instrução de seus fiéis como forma de introduzi-los na verdade da fé católica:

Nos territórios católicos, as ordens religiosas missionárias encarregavam-se da pregação da doutrina cristã. [...] As crianças deveriam ir à escola para aprender a ler as orações que constituíam o ritual da missa e aprender o catecismo até a primeira comunhão (CHARTIER, 2002).

Assim sendo, parece que a primeira alfabetização em massa leva a cabo na Europa Ocidental esteve ligada muito mais à catequese

cristã que ao processo de industrialização. E as práticas de alfabetização que então eram efetivadas estavam intimamente ligadas aos usos e material escrito que faziam parte das práticas cotidianas. Ou seja, não havia separação entre o processo de alfabetização e as práticas de letramento presentes na comunidade. A alfabetização anterior à instituição da escolarização em massa estava marcada por “uma idéia pluralista acerca da alfabetização como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e escrita para muitas e diferentes finalidades” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 34).

Como podemos perceber, não foi a escolarização que promoveu a alfabetização. Pelo contrário, a escolarização foi uma consequência do desenvolvimento de uma alfabetização popular que promoveu uma cultura popular letrada que se constituiu como parte de um movimento em favor de mudanças sociais, entre elas o acesso à escola.

Alfabetização na escola

Se não foi a alfabetização, qual a motivação para a implantação de uma instrução pública? Segundo Cook-Gumperz (op. cit), a demanda por uma escola formal partiu de pelo menos duas forças: 1) da pressão das pessoas comuns que defendiam a alfabetização e a conquista da escolarização como parte de seu desenvolvimento pessoal e social; 2) da crescente necessidade de uma força de trabalho com um senso de disciplina e de competências escolares.

Uma visão otimista e a favor da instrução pública não foi a princípio um consenso. Durante o final do século XVIII e início do XIX, alguns políticos e alguns líderes religiosos acreditavam que permitir a escolarização para toda a população levaria à perda de controle sobre ela.

Entretanto, para outros o valor da instrução institucionalizada estava em possibilitar a retirada da alfabetização das mãos de grupos populares, promovendo, assim, um ensino sob controle do sistema público, como destaca Graff (1984)

[...] de forma crescente, eles (*políticos e religiosos*) vieram a concluir que a alfabetização, se fornecida em instituições formais, cuidadosamente controladas, criadas para o propósito

da educação e estreitamente supervisionadas, poderia ser uma força poderosa e útil na obtenção de uma variedade de importantes fins. (p. 48)

Assim sendo, a implantação de um sistema público de instrução nos séculos XVIII e XIX parece não ter ocorrido como estímulo à alfabetização da população, mas, pelo contrário, buscou subjugar-la, controlando “tanto as formas de expressão quanto de pensamento” (COOK-GUMPERZ, *op cit.*, p. 40). Um dos objetivos desse controle vinha, sem dúvida, da necessidade de uma mão de obra capaz de adequar-se à disciplina do trabalho fabril:

Mas o que a alfabetização difundida faz a um país em desenvolvimento? No mínimo ela constitui um treinamento em ser treinado. O homem que na infância se submeteu a alguns processos de disciplina e aprendizagem consciente tem maior possibilidade de responder a um treinamento adicional, seja em um exército de recrutas, em uma fábrica... (R. P. DORE, 1967, *apud* GRAFF, 1984, p. 231)

Essa alfabetização levada a efeito por meio da escolarização teve por base um processo de ensino no qual a capacidade de ler e escrever foi sendo associada a características morais e sociais. Isso levou a uma nova divisão da sociedade entre os educados (escolarizados) e os não-educados (não-escolarizados). Dessa forma, os detentores do saber escolar passaram a ser considerados sujeitos letrados, enquanto aqueles deixados à margem da escola eram vistos como sujeitos iletrados, já que não dominavam o saber da leitura e da escrita requerido pela escola, antes detinham um saber de “segunda” categoria. A aprendizagem da língua escrita assume, a partir da escolarização formal, um caráter de alfabetização escolar, passando a considerar como verdadeiramente alfabetizado apenas o sujeito que passasse pela escola.

Embora a noção de uma escolarização pública tenha sido construída com base nessas duas forças contraditórias apresentadas acima, à medida que o processo de escolarização estava sendo implantado, as práticas populares passaram a ser controladas, modificadas ou substituídas. Essa relação de domínio da escolarização sobre a

alfabetização popular trouxe profundas conseqüências para a aprendizagem da escrita e da leitura.

Uma das primeiras conseqüências dessa relação que passa a se estabelecer entre a alfabetização e a escolarização foi a instituição de um processo de alfabetização distanciado dos usos e do material de leitura e de escrita presentes no cotidiano das pessoas. O que passa a ser ensinado mediante a alfabetização escolarizada não faz parte de uma cultura letrada local, uma vez que um ensino que se quer universal necessita de um saber padronizado e sistematizado.

Cook-Gumperz (1991), citando Good e Watt (1968), afirma que

o movimento em prol da igualdade através da escolarização e do acesso ao conhecimento escrito estava, com efeito, cancelando alguns benefícios de um conhecimento anteriormente menos sistematizado que existia numa tradição oral e letrada pluralista (p. 43).

Os sistemas burocráticos de ensino, embora permitissem o acesso de muitos à alfabetização, ao redefinirem a alfabetização valendo-se de um sistema de conhecimentos descontextualizados, serviu para separar o povo de sua base cultural local. A partir de então, o processo de ensino da leitura e da escrita deixa de ser realizado baseando-se em textos utilizados no cotidiano e passa a utilizar material escrito elaborado especificamente para uso escolar. Ou seja, o letramento como prática social de leitura e escrita do cotidiano passa a ser substituído por um letramento eminentemente escolar. Este último, marcado por uma interlocução artificial, separa o processo de aprendizagem da língua escrita das reais situações de interlocução. A alfabetização efetivada na escola deixa de trabalhar as habilidades discursivas e trata a linguagem meramente como fenômeno lingüístico abstrato. Segundo Soares (1998), essa relação estreita entre escolarização e letramento controla muito mais do que expande as práticas de letramento, já que desconsidera as práticas de leitura e escrita vividas fora do espaço escolar. Isso acaba por levar, na verdade, à desaprendizagem da escrita, visto que o que passou a ocorrer na escola foi a aprendizagem pelo aluno de uma escrita na qual a produção de texto

é ou uma situação de demonstração de suas habilidades de grafar as palavras que lhe foram ensinadas ou, em etapas mais avançadas do processo de alfabetização, de demonstração da capacidade de usar a escrita com aquelas funções consagradas pela escola, uma escrita que devolva a essa escola o discurso que ela impõe. (SOARES, 2004, p. 81)

Outra consequência da escolarização do processo de alfabetização resulta do próprio caráter teleológico que a escola tem assumido desde suas origens. Objetivando garantir o acesso a um saber padronizado, a escola se estruturou de forma orgânica e sistematizada. O conhecimento foi, então, dividido e distribuído em programas escolares que determinavam o que deveria ser conhecido, em que tempo, de que modo e como deveria ser avaliado.

Um exemplo clássico dessa sistematização proposta para a alfabetização pode ser encontrado na “*Conduite des écoles chrétiennes*”, redigido por Jean Baptiste de La Salle e impresso em 1720:

Haverá nove espécies de lições nas escolas cristãs: 1) a tábua (mural) do alfabeto; 2) a tábua das sílabas; 3) o silabário; 4) o segundo livro, para aprender a soletrar e a silabar; 5) ainda no segundo livro, em que aqueles que sabem silabar perfeitamente começarão a ler; 6) o terceiro livro, que serve para aprender a ler com pausas; 7) o Saltério; 8) a Civilização Cristã; 9) as letras escritas à mão (LA SALLE, p. 16 *apud* MANACORDA, 1989).

Essas lições, por sua vez, eram divididas de modo a atender aos alunos, que eram classificados, de acordo com o seu rendimento, em principiantes, médios e avançados. Havia também orientações que determinavam como deveria ser apresentada a seqüência mostrada no trecho transcrito acima.

É no contexto da sistematização proposto por La Salle e também por outros que se iniciam os debates acerca do melhor método para melhor ensinar a um maior número de alunos. Conforme Chartier (2000), o século XIX constituiu-se como o século dos manuais de leitura, quando se instalou a disputa entre os partidários de diferentes métodos: métodos de leitura com soletração ou sem ela, depois métodos

simultâneo de leitura e escrita, que não utilizavam mais soletração. Havia ainda os abecedários compostos de uma variedade de listas: de sílabas sem significado, de palavras classificadas pelo tamanho (uma, duas, três sílabas), etc. E o sucesso, durante o século dezoenove, dos

novos manuais de leitura [...] no alto da página, uma vinheta com uma legenda (ilha, usina), enquadrada pela letra I ou letra U, em suas diferentes formas de escrever (maiúscula e minúscula de imprensa, à esquerda; maiúscula e minúscula cursiva à direita), uma linha de sílabas e depois, palavras ilustrando o som trabalhado, e enfim, uma pequena frase nas duas formas de escrever. À medida que se avança, os sons aprendidos são combinados aos novos (CHARTIER, 2000).

Embora estejamos falando do processo de escolarização da alfabetização iniciado entre os séculos XVIII e XIX, essa forma de se estruturar o processo de aquisição da língua escrita parece ainda ser algo bem presente e nos lembra as cartilhas utilizadas ainda hoje.

Vejamos um trecho do relato de uma professora sobre seu processo de alfabetização²:

Eu me lembro que eu me alfabetizei num processo muito longo, talvez assim dos dois anos de idade aos doze e talvez, assim, o maior diferencial nesse processo, que eu vejo as pessoas da minha geração dizer, é que havia um processo na minha família e um processo na escola e os dois eu entendo que se complementavam [...] na minha casa o processo muito feito na brincadeira, no jogo e muito recheado de fantasia. Então, eu lembro que a primeira letra que eu aprendi foi o F do meu nome [...] Isso era em casa, agora na escola. O que se fazia na escola? Muito trabalho de cópia e memorização. A carta de ABC, a mesma carta de ABC da minha casa era diferente na escola, porque na escola você pegava todo o alfabeto para decorar ordenado, não é? [...] Era a mesma carta do ABC que minha mãe usava de outro jeito. Por exemplo, as

² Professora Maria de Fátima Ribeiro Soares participou da 1ª turma do Módulo de Alfabetização e Letramento do curso de formação do CEEL-UFPE.

lições do fim que na escola você só tinha acesso àqueles textos depois que decorava as letras padrões, minha mãe pegava a carta e lia os textos.

Podemos observar pelo relato da professora o quanto o processo de alfabetização vivenciado por ela nos remete ao mesmo modelo vivido pelas crianças dos séculos XVIII e XIX. No processo vivido por ela na escola, a seqüência das lições apresentada na carta de ABC deveria ser rigidamente seguida e só no final era permitida a leitura de textos. Assim como proposto na “*Conduite*” de La Salle e nos manuais de leitura do século XIX, o ensino deveria ser iniciado pelas unidades menores (letras, sílabas) e levar à sua memorização; passar, então, para às palavras e, só depois introduzir os textos.

Assim como os mestres dos séculos XVIII e XIX, muitos professores ainda hoje concebem o ato de ler e escrever como algo neutro e universal e acreditam que o problema fundamental da alfabetização é uma questão de escolha do método a ser utilizado.

Entretanto, a professora também nos fala de uma prática de alfabetização que acontecia em casa, com as pessoas da família, que não parece, a princípio, preocupada em seguir determinado método. Falamos da preocupação dos pais em ensinar a escrita antes que se chegasse à escola, pois “tinha de desarnar antes de ir para a escola porque se não, não aprende”. Parece, então, que a prática de uma alfabetização (ou pelo menos sua iniciação) realizada em casa é uma prática que, apesar da instituição da escola, ainda perdura entre determinadas parcelas da população. Diferentes estudos sobre histórias de vida de professores observaram esse investimento dos familiares numa aprendizagem da escrita antes da entrada das crianças na escola em famílias cujos pais apresentam baixo grau de escolaridade.³

Embora no relato da professora Fátima a experiência de alfabetização vivenciada em casa pareça diferenciar-se, em alguns aspectos, do que acontecia na escola, os estudos mencionados acima mostram que o investimento em uma alfabetização anterior à escola se traduz, muitas vezes, na reprodução em casa de tarefas escolares. Isso reflete

³ Cf. BARRÉ-DE-MINIAC, 1997; GUEDES-PINTO, 2002; SANTOS, 2004.

o peso da alfabetização escolarizada pela qual passaram gerações e gerações, formadas e influenciadas pela visão de leitura e de escrita na qual a escola tem fundamentado seu ensino. Essa visão acaba por levar, muitas vezes, a se considerar apenas como verdadeiros exemplos de material escrito aqueles prestigiados pela escola, desconsiderando assim as práticas de leitura e escrita efetivamente utilizadas pelas pessoas no cotidiano.⁴

É o que demonstra Santos (2004), estudando as representações de escrita de professoras das séries iniciais. A autora observa essa marca do letramento escolar nos relatos das professoras quando elas trataram das práticas de escrita atuais ou as vivenciadas em suas famílias quando crianças. Nesse momento, as professoras desconsideravam os gêneros de caráter mais doméstico⁵ e se concentravam nos gêneros valorizados pela escola e, por isso, não se consideravam leitoras ou produtoras de textos.

Batista (1998) argumenta que os professores também não se consideram “verdadeiros” leitores em razão de, apesar de terem acesso a material escrito valorizado pela escola, não conseguem fazer uso das “competências e esquemas de percepção e apreciação transmitidos pela escola” (p. 31).

As análises dos estudos mencionados nos levam a perceber o quanto a noção ampliada de alfabetização do século XVIII, que considerava as práticas de letramento efetivamente produzidas no cotidiano das pessoas comuns, foi abandonada, em favor de práticas de letramento eminentemente escolar.

Entretanto, não se pode negar o papel que a escola exerce hoje em nossa sociedade e que, para muitos indivíduos, ela seja, talvez, o único meio de acesso à aprendizagem sistemática da escrita. É preciso considerar também que a escola apresenta suas especificidades e, por isso, discutir as práticas de alfabetização realizadas dentro de seus muros não se trata apenas de substituir as formas de trabalho escolar.

⁴ Cf. SANTOS, 2004.

⁵ A autora se refere aos gêneros mais utilizados no cotidiano, tais como: anotação em agenda, lista de compras, bilhetes, preenchimento de cheques, etc.

Portanto, a questão central parece ser como conciliar as especificidades da escola que tem uma forma de conduzir suas atividades e gêneros textuais próprios com o trabalho com os gêneros que circulam na sociedade, sem que esses percam suas peculiaridades? Como possibilitar a construção do sistema alfabético de escrita pelos alunos, possibilitando-lhes o uso dos gêneros textuais que circulam na sociedade e, não apenas na escola?

Talvez a resposta esteja em começar a fazer uma reflexão acerca dos objetivos e valores que têm sustentado as práticas de ensino da língua escrita na escola. Discutindo a noção de método que tem sido entendido como sinônimo de manual, de regras a ser seguidas, e começar a considerá-lo como soma de ações baseadas em conjunto de princípios que responde a objetivos determinados (SOARES, 2004), considerando que a alfabetização e a letramento, embora fenômenos diferenciados, são interdependentes e intercomplementares.⁶ Dessa forma, será possível recuperar a noção ampliada de alfabetização que estabelece os usos e as práticas efetivas de leitura e escrita vividas na sociedade e que foi, aos poucos, sendo substituída por uma visão meramente escolar do processo de aprendizagem da língua escrita.

Referências

BARRÉ-DE-MINIAC, Christine. *Apprentissage et usages de l'écriture: représentation d'enfantes et des parents d'élèves*. Repères. n. 15, 1997.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salete Ribas. *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CHARTIER, Anne Marie. *A escola obrigatória e o ofício de ensinar*. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2002.

CHARTIER, Anne Marie. *Réussite et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture*. Recherche et Formation pour professions de l'éducation. *Innovation et réseaux sociaux*, INRP, n. 34, p. 41-56, 2000.

⁶ Este aspecto foi melhor discutido por Eliana Albuquerque no cap. 1º deste livro.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias de professoras-alfabetizadoras: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado de Letras: Faep/UNICAMP, 2002.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Historia da educação – da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SANTOS, Carmi Ferraz. *O professor e a escrita: entre práticas e representações*. Campinas: UNICAMP, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

Gêneros: por onde anda o letramento?¹

Márcia Mendonça

Neste capítulo, discutiremos questões relativas aos gêneros textuais e seu tratamento na alfabetização e no ensino de língua materna. Para isso, situaremos o aumento do interesse por essa temática, relacionaremos o conceito de gênero ao de letramento e a outros conceitos pertinentes ao ensino de língua e questionaremos aspectos da didatização dos gêneros na sala de aula.

A “moda” dos gêneros: inserção no sociointeracionismo e no socioconstrutivismo

Os estudos sobre gêneros estão em voga, mas não são um modismo. Sejam eles denominados “gêneros textuais”, “gêneros de texto”, “gêneros discursivos”, sejam “gêneros do discurso”, o grande interesse pelo tema no Brasil, nos últimos 5 anos especialmente, fez

¹ Mantivemos, neste artigo, o termo *letramento* no singular, embora já se discuta que, na verdade, são vários letramentos, dependendo das práticas de leitura e escrita. Por exemplo, já se fala em letramento digital (ver cap. 8 deste livro).³

proliferar inúmeros trabalhos acadêmicos a respeito, com boa diversidade de abordagem (SANTOS, 2002).

Para entender por que esse interesse crescente pelos gêneros é uma opção respaldada e consistente, e não mero modismo, é necessário remeter aos paradigmas do socioconstrutivismo e do sociointeracionismo, que vêm se firmando como referência nas pesquisas teórica e aplicada da Lingüística e da Educação. Apesar de tais denominações não abrigarem, em cada uma, posições homogêneas, podemos dizer que se assemelham em certos pontos.

Por exemplo, para o socioconstrutivismo, um princípio básico é a compreensão da aprendizagem não como uma transferência de saberes, neutra e linear, mas como processo dinâmico de (re)construção e (re)acomodação de conceitos, mediado pelos interlocutores (professor, pais e colegas, por exemplo) e também pela linguagem (VYGOTSKY, 1989a).

De modo similar, para o sociointeracionismo, o ensino de língua não pode restringir-se à análise de formas lingüísticas em si, como portadoras de significados invariáveis e pré-definidos. De fato, a língua não existe em estado de dicionário, com sentidos sempre determinados e estáveis, mas tem complexo funcionamento, influenciado por fatores sociocognitivos (representações, expectativas, papel social dos interlocutores, conflito/convergência de identidades, etc.). Por essa razão, na escola, as análises morfológica e sintática, realizadas sem qualquer referência aos usos da linguagem – *identifique e classifique os substantivos; classifique as frases em interrogativa, exclamativa; diga se o período é composto por subordinação ou coordenação* -, não se justificariam. Também o estudo de vocabulário feito com palavras soltas, desvinculadas de seu contexto de uso, teria sua validade questionada.

É um pressuposto essencial do sociointeracionismo o fato de que os sentidos não existem por si sós; na verdade, os sentidos constroem-se na interação verbal e são, portanto, resultado das condições de produção dos discursos: quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo e com que escolhas lingüísticas e extralingüísticas.

Os gêneros se definem justamente por serem a intersecção dessas condições de produção, ou seja, são respostas às necessidades

humanas de comunicação, são fenômenos ou entidades sociocomunicativas, conforme detalharemos no tópico a seguir.

Para o sociointeracionismo, a **língua não é um código transparente**, pois nem sempre as palavras que usamos significam o que queremos dizer. Isso permite as ironias, os duplos sentidos e até os mal-entendidos. Todos esses **efeitos de sentido** só são possíveis porque, ao interagirmos, o que entra em jogo são não só as palavras, mas tudo que está nelas e fora delas: os nossos conhecimentos prévios, as nossas intenções, a imagem que fazemos do nosso interlocutor, da própria situação de interação, etc. Envolvendo operações complexas, que ultrapassam o âmbito dos elementos lingüísticos, a língua não é apenas produto, mas processo.

Os PCN de Língua Portuguesa - de ensino fundamental e médio - foram importantes para aumentar o interesse cada vez maior em relação aos gêneros no ensino de língua materna. Isso porque o lançamento dos PCN marca a eleição explícita dos paradigmas socioconstrutivista e sociointeracionista para a sugestão de referências curriculares nacionais. A partir disso, os PCN sugerem objetivos de ensino, conteúdos e habilidades a ser explorados. Nesse quadro, o trabalho com os gêneros na escola adquire grande importância.

Gêneros: afinal de que estamos falando?²⁵

As ações de linguagem se concretizam discursivamente dentro de um gênero de discurso como um processo de decisão. Nas mesmas condições contextuais, para um mesmo referente, os discursos produzidos podem apresentar características diferentes. Por exemplo: no quadro de uma mesma ação (convencer o aluno a ler um determinado livro) o professor pode escolher entre redigir um texto teórico, contar a história

² Privilegiaremos os comentários sobre os gêneros escritos, embora reconheçamos o importante papel dos gêneros orais no letramento, conforme aponta ROJO (2001).

de seu próprio percurso de leitor ou persuadi-lo em uma conversa livre etc. Essa decisão vai depender do gênero discursivo em uso no grupo social e de um cálculo de sua pertinência e de sua eficácia em relação ao objetivo da ação. (BRANDÃO, 2000, p. 26)

Da leitura da epígrafe acima, infere-se que os gêneros são como são porque devem funcionar para propósitos diversos, assumindo configurações diferentes. Portanto, podemos dizer que os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social, estabilizadas ao longo da história, corporificadas de modo particular na linguagem, caracterizadas pela função sociocomunicativa que preenchem (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2000, 2002). Uma receita, tal como a conhecemos hoje, tem a função de registrar, por escrito, a forma como se prepara certo prato, o que possibilita que outras pessoas, em tempos e lugares diferentes, repitam esse preparo. Por essa razão, é imprescindível listar os ingredientes e suas quantidades, a forma de misturá-los e, e alguns casos, o modo de servir.

Quanto à estabilização dos gêneros ao longo do tempo, podemos citar o caso do que hoje se conhece como artigo científico (o gênero primordial das revistas científicas), que nem sempre teve a configuração atual. Na verdade, para comunicar suas reflexões e experimentos, os cientistas utilizavam anotações e cartas pessoais, estas últimas enviadas a amigos e colegas de ofício. Com o desenvolvimento da ciência e o estabelecimento das universidades, foi preciso registrar mais sistematicamente as descobertas e os avanços, além de socializá-los. Começava a surgir um propósito comunicativo bem específico, em dada situação de interação: surgia, por isso, um novo gênero, o artigo científico. Este seguiria se modificando ao longo da história, até chegar a sua forma atual que também continuará a mudar nas próximas décadas, porque, decerto, haverá alterações nas funções sociocomunicativas, nas formas de utilizar e de fazer circular o artigo científico.

A propósito, o gênero que você está lendo agora é um artigo de divulgação científica, semelhante ao artigo científico, mas que difere: a) quanto ao público leitor, neste caso, o professor, e não apenas os cientistas e acadêmicos; b) quanto ao propósito comunicativo, o de

servir como material para formação de professores, e não o de apenas socializar reflexões acadêmicas. Por isso, é comum, nos artigos de divulgação científica, incluir mais exemplos (o que estamos fazendo neste parágrafo), parafrasear, tudo isso para tornar o texto mais didático.

Continuando o que foi exposto acima, pode-se dizer que os gêneros se definem, em primeiro lugar, por seu propósito comunicativo, e não por sua forma lingüística⁴. Como apresentam um caráter de relativa estabilidade, conforme postula Bakhtin (2000), os gêneros apresentam plasticidade, ou seja, são maleáveis, mudam de forma para se adaptar às necessidades humanas, aos diversos eventos de letramento que vivenciamos a cada dia. A forma dos gêneros é, portanto, resultado das suas condições de produção: quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo.

É necessário salientar que os gêneros SÃO entidades dinâmicas; NÃO SÃO modelos estanques nem estruturas rígidas.

Assim, na escola, seria um equívoco trabalhar com os gêneros como se fossem “moldes” prontos, que o aluno só teria de “preencher”, sem levar em conta a situação de interação. Mesmo havendo características comuns a vários exemplares do gênero, ocorrem variações. Por exemplo, no gênero carta pessoal, a saudação poderá ser bem variada, dependendo dos interlocutores e do grau de intimidade - *Querido papai; Amiga, Fofinho, Prezada Tia Maria, Meu amor, Gabriela, Mainha*, entre outros – ou até poderá nem existir. Os modelos fixos, portanto, podem ser uma “armadilha”, pois desconsideram que os gêneros são intrinsecamente ligados à situação de interação social e cultural específica, logo, são maleáveis até certo ponto.

Os textos, qualquer que seja o gênero, apresentam seqüências textuais típicas, normalmente divididas em cinco categorias: narrativa,

⁴ Cf. MILLER, 1994 e MARCUSCHI, 2002.

descritiva, expositiva, argumentativa e injuntiva⁵. As seqüências textuais são o modo de organização lingüístico-discursiva dos textos.

Por exemplo, as seqüências narrativas são caracterizadas pelo uso de verbos no passado, indicando o decorrer do tempo, além de marcadores de espaço (*naquela cidade, no Brasil, na Assembléia Legislativa, num reino distante, etc.*) e tempo (*então, logo depois, passadas duas horas, etc.*). No conto abaixo, produzido por uma aluna da Rede Municipal do Recife, predominam as seqüências narrativas:

*era uma vez um rato muito danado
Ele fazia travessura nas roseiras dos casa
rinha a dona da casa e ele percebeu que tinha
algue ele fugio ficou atrás da flores e Foi
rindo a dona percebeu que tinha ougui na
roseira então ela foi catano e degle no
ratoinho ela fez misocore por tanto ai ai
a dona saiu cora ele fico assustado
Fim Roselene (2ª série)*

A seqüência expositiva, por sua vez, caracteriza-se por preferir os verbos no presente, além de predicados com declarações sobre fenômenos ou entidades. Como em outros gêneros de caráter didático, neste artigo de divulgação científica que você está lendo agora, há varias seqüências expositivas, como esta: “A forma dos gêneros é, portanto, resultado das suas condições de produção”.

Cada texto, via de regra, apresenta seqüências textuais variadas. Gêneros como fábula, conto, crônica e notícia, por exemplo, abrigam trechos tanto narrativos quanto descritivos. No exemplo a seguir,

⁵ Salienciamos que é possível categorizar as seqüências textuais de modo diferente, de acordo com a linha de investigação adotada. Por exemplo, os pesquisadores Dolz, Pasquier e Schneuwly, integrantes do chamado grupo de Genebra, categorizam as seqüências textuais nas seguintes ordens discursivas: narrar (ficção), relatar (não-ficção), expor, argumentar e descrever ações (instruções e prescrições). Apesar das pequenas divergências, há sempre mais semelhanças, o que aponta para um núcleo comum, de consenso, conforme se pode constatar pela comparação entre as classificações.

extraído da crônica Céu da Boca, de Fernando Sabino, o primeiro parágrafo é narrativo e o segundo, expositivo:

Não me surpreendi quando ela me revelou que fazia parte de um conjunto vocal. Afinal, já vinha estudando canto e, maior de dezoito anos, estava apta a escolher seu caminho de vida, realizar sua vocação. Não há dúvida de que tem vocação: sua voz é bonita e entoada.

Um músico, hoje em dia, é um profissional como outro qualquer, com oportunidades de realizar uma carreira próspera, diante do mercado de trabalho que se oferece nos palcos, nas gravadoras, na televisão[...]. (SABINO, Fernando. *Cara ou coroa?* São Paulo: Ática, 2000)

O quadro a seguir expõe parte da gama de exemplos de gêneros em que podem ser encontradas as diversas seqüências, de modo predominante ou não:

Quadro 1⁶

SEQÜÊNCIA TEXTUAL	EXEMPLOS	GÊNEROS EM QUE A SEQÜÊNCIA PREDOMINA	ALGUNS GÊNEROS EM QUE A SEQÜÊNCIA NÃO PREDOMINA, MAS PODE OCORRER.
NARRATIVA	<i>Ela estava admirada, nunca havia presenciado tão bela cena.</i> (conto)	Notícias, fábulas, relatos orais, atas, piada, biografia, etc. (gêneros do tipo narrativo)	Palestra – a narrativa pode exemplificar algum aspecto do que está sendo exposto.
DESCRITIVA	Amarelinha s.m. <i>Jogo recreativo infantil.</i> (verbebe)	Verbetes, laudos técnicos, laudos médicos ⁷ , etc. (gêneros do tipo descritivo)	Piada - a descrição de personagens é bastante comum, inclusive para criar o efeito humorístico.
EXPOSITIVA	<i>Os gêneros também se caracterizam por apresentarem seqüências textuais típicas (...).</i> (texto didático)	Texto didático, seminário oral, resumos de textos expositivos, etc. (gêneros do tipo expositivo)	Artigo de opinião - a exposição de uma situação pode preceder a tomada de posição a respeito.

⁶ Para mais detalhes, veja o artigo de Marcuschi (2002), Gêneros textuais: definição e funcionalidade.

⁷ São menos comuns os gêneros predominantemente descritivos. Vários gêneros, entretanto, apresentam trechos especificamente descritivos, como é o caso das bulas, na parte de *Composição*.

ARGUMENTATIVA	<i>No trabalho verdadeiramente científico sobre Bocage, Adolfo Gonçalves abala posições tradicionais sobre o poeta. (resenha crítica)</i>	Carta do leitor, resenha crítica, debate, texto de contracapa de livro, etc. (gêneros do tipo argumentativo)	Fábula – a moral da história traz uma posição favorável ou contrária às ações praticadas.
INJUNTIVA	<i>Art. 7º A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde (...). (estatuto)</i>	Regras de jogos, receitas, estatutos, regulamentos (gêneros do tipo injuntivo)	Conto – uma personagem pode dar instruções a alguém.

Assim, o termo “narrativo” não se refere a um gênero em especial, mas a uma seqüência que pode estar presente em vários gêneros diferentes. Por exemplo, diz-se que um gênero é narrativo se predominam seqüências narrativas, como no caso da notícia, da biografia e da lenda. Reforçando o que já dissemos, esses mesmos gêneros, no entanto, podem apresentar outras seqüências, não-predominantes: a notícia pode trazer também trechos descritivos das pessoas e do local em que o fato ocorreu, além dos trechos narrativos sobre o fato em si; a biografia pode trazer trechos expositivos sobre a situação do país do biografado em dada época; a lenda pode trazer trechos argumentativos, com um personagem tentando convencer outro.

Ensinar a narrar, a descrever, a argumentar, apenas de modo geral, sem considerar o modo como se narra, se descreve ou se argumenta nos vários gêneros, pode ser insuficiente para que o aluno domine a constituição de cada um deles⁸.

Vistos os conceitos de gênero e tipo, trataremos das relações entre gêneros e letramento.

Gêneros e letramento: entrecruzando caminhos

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante

⁸ PASQUIER e DOLZ (1998) chamam a atenção para esse equívoco.

dos fatos e das idéias que circulam através dos textos (SILVA, 1998, p. 27).

A citação de Silva poderia ser parafraseada, acrescentando-se, a cada propósito comunicativo citado, alguns gêneros, para exemplificar as variadas práticas de letramento por que passamos, dentro e fora da escola.

Quadro 2

	<i>Lemos textos didáticos e verbetes para conhecer;</i>
AA	<i>escrevemos cartazes de apoio a trabalho escolares para dar a conhecer;</i>
	<i>produzimos seminários orais para levar outros a conhecer;</i>
	<i>lemos, reportagens e entrevistas para ficarmos informados;</i>
	<i>escrevemos notícias para informar;</i>
	<i>lemos romances e fábulas para entrar em contato com a nossa cultura e a de outros povos e fantasiar;</i>
	<i>escrevemos poemas e contos para nos expressarmos subjetivamente;</i>
	<i>ouvimos contos de fadas e lendas para fantasiar e imaginar;</i>
	<i>lemos trava-línguas e parlendas para brincar com o lado lúdico da linguagem;</i>
	<i>ouvimos adivinhações e piadas para nos divertir;</i>
	<i>lemos mapas e instruções para resolver problemas;</i>
	<i>escrevemos regras de jogo para registrar e ensinar formas de participar desses jogos;</i>
	<i>e lemos também artigos de opinião e cartas do leitor, para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante dos fatos e das idéias que circulam através dos textos.</i>

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os gêneros que lemos, escrevemos, falamos/dizemos e ouvimos.

Na enumeração acima, apresentam-se práticas de letramento variadas, que atendem a objetivos distintos, contemplados nos processos de letramento, escolares e não-escolares. Para entendermos melhor a relação entre o conceito de letramento e os gêneros, é necessário retomar alguns pontos⁹.

⁹ Para mais detalhes sobre o letramento, ver capítulo 1 deste livro.

“Letramento” é um termo relativamente recente, visto que surgiu há cerca de 30 anos, e nomeia o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais. Tais práticas de letramento sempre existiram nas sociedades letradas, ou seja, nas sociedades que fazem uso da escrita. É preciso, portanto, atentar para o fato de que o conceito de letramento, como prática social de uso da escrita, não é algo criado pelos meios científicos sem relação com o mundo que nos rodeia. Menos ainda se trata de um método de alfabetização, como equivocadamente alguns professores passaram a compreendê-lo. As práticas de letramento são um fenômeno existente na realidade, que passou a ser estudado, tendo sido nomeado e definido.

Os processos de letramento, com suas diversas práticas de leitura e escrita, sempre existiram nas sociedades letradas. O que passou a existir recentemente foi o conceito teórico que nomeou e definiu tais processos.

O conceito de letramento (e, por extensão, de sujeito letrado) surgiu para dar conta da complexidade de eventos que lidam com a escrita. Mais amplo que o conceito restrito de alfabetização, a noção de letramento inclui não só o domínio das convenções da escrita, mas também o impacto social que dele advém.

O letramento é: “[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2000: 44).

Cada vez mais, o conceito de letramento é considerado central para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e para a intervenção dos professores em sala de aula. Um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, lêem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas

por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação. Cabe lembrar ainda que esse processo é atravessado por valores e crenças dos mais diversos tipos.

Para alcançar esses objetivos, as pessoas fazem uso dos gêneros, artefatos a respeito dos quais todos nós temos um impressionante conhecimento intuitivo. Tanto isso se confirma que é possível identificarmos certos gêneros apenas por sua abertura e seu fechamento. Tal identificação só é possível em razão da relativa estabilidade dos gêneros, ao fato de que, em dado gênero, há recorrência de formas, conteúdos e estratégias. Vejamos:

Quadro 3

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gênero. [Do lat. <i>genus, eris.</i>] S. m. <i>Lóg.</i> Classe cuja extensão... ➤ Cerca de dois mil trabalhadores rurais de Orobó realizaram ontem... ➤ 1 kg de açúcar, 1/2 kg de farinha de trigo, 4 ovos... 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ...Nada mais havendo a tratar, o presidente encerrou os trabalhos... ➤ ...Na próxima terça, veremos o texto 4, sobre avaliação na escola. ➤ ...E viveram felizes para sempre.
---	---

Pode haver algumas variações, mas boa parte dos exemplares de cada gênero do QUADRO 2 (verbete, notícia, receita, ata, aula e conto de fadas) começam ou iniciam de forma similar: o verbete traz informações relativas a origem, classe gramatical do termo, entre outras; a notícia inicia com o fato narrado; a receita começa pelos ingredientes; a ata tem o final marcado explicitamente; a aula pode finalizar com uma “ponte” para a próxima aula; o conto tem o final feliz clássico.

Bronckart (1999, p. 103) aponta: “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. A escola deve, portanto, proporcionar aos alunos o contato com uma grande diversidade de gêneros orais e escritos, abrangendo várias esferas de circulação: a familiar ou pessoal – cartas pessoais, bilhetes, diários, *e-mails* pessoais, listas de compras, etc. –; a literária – fábulas, contos, lendas da tradição oral, peças teatrais, poemas, romances, crônicas, contos de fadas, poemas de cordel, etc. –; a midiática – notícias, reportagens, anúncios publicitários, charges, cartas do leitor, artigos de opinião,

etc., veiculados por distintos meios (rádio, TV, jornal, revista, internet, etc.) –; a do entretenimento – piadas, histórias em quadrinhos, trava-línguas –; a jurídica ou de regulação da convivência – estatutos, leis, regimentos, normas, etc.

É importante lembrar que o acesso aos usos sociais da escrita e da leitura, que se concretizam nos diversos gêneros textuais, ocorre mesmo com indivíduos analfabetos. Vejamos o que diz Soares a respeito:

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser um analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a esse adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estrutura próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é “analfabeta” porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (SOARES, 2001, p. 24)

Por isso, não é preciso esperar que a criança esteja alfabetizada para deixá-la entrar em contato com textos dos mais diversos gêneros. Este é, a propósito, o princípio básico da proposta de alfabetizar letrando: a apropriação do sistema de escrita e a inserção nas práticas de leitura e escrita se dariam de forma simultânea e complementar¹⁰.

¹⁰ Ver capítulo 6 deste livro.

Em vista dessas considerações a respeito da noção de gênero e de sua relação com o conceito de letramento, podemos passar às questões mais específicas do trabalho em sala de aula, no tópico a seguir.

Desafios da didatização no trabalho com os gêneros na escola

A escola, entendida, no nosso contexto sociocultural, como a principal agência do letramento, tem por objetivo maior ampliar as experiências de letramento dos alunos, isto é, promover eventos de letramento relevantes para a formação de sujeitos amplamente letrados. Espera-se que os alunos, ao final da escolarização, tenham condições de se inserir com autonomia e segurança nas diversas práticas de letramento, inclusive e principalmente aquelas mais valorizadas por uma sociedade, compreendendo (criticamente) e produzindo os gêneros relativos a tais práticas. A esse respeito, dizem os PCN do Ensino Fundamental II (p. 49):

A escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção de texto e a leitura, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Entretanto, é preciso realizar um processo de didatização para atingir os objetivos pedagógicos na abordagem dos gêneros. Esse processo de didatização é desencadeado pela necessidade de ensinar, que exige a modificação do conhecimento, convertendo-o em objeto de ensino: é preciso selecionar, adaptar e organizar conteúdos, além de elaborar estratégias e material didático pertinentes aos objetivos pedagógicos. Assim, o trabalho com gêneros na escola não deve ser a mera transmissão de conhecimentos construídos na área

da lingüística sobre os gêneros. Por exemplo, o essencial, na escola, não é classificar¹¹, definir, conceituar os gêneros, embora isso possa até fazer parte de alguma situação de ensino-aprendizagem. O fundamental é que, com base em uma situação-problema, se selecionem os gênero(s) que pode(m) atender às necessidades de leitura e/ou escrita, para o desenvolvimento das competências lingüísticas, textuais e discursivas¹², como veremos no tópico a seguir.

A situação como ponto de partida

Criar situações-problema (ou aproveitá-las) é uma alternativa adequada para a exploração dos gêneros na escola, uma vez que a situação mobiliza uma série de referenciais para a leitura/produção: interlocutores, esfera de produção/circulação, suporte, etc., tudo isso influenciando na configuração do gênero.

Por exemplo, se o tema da reciclagem do lixo está sendo trabalhado, pode-se discutir com os alunos o que eles querem fazer a respeito do problema de acúmulo de lixo nas cercanias da escola. Assim, pode-se decidir que é preciso: a) enviar um abaixo-assinado ou uma carta de reclamação às autoridades competentes e/ou b) realizar uma palestra educativa para os moradores (que necessitará da produção de convites ou cartazes para pais e alunos) e/ou c) produzir e distribuir uma cartilha educativa para os moradores, entre outras possibilidades. Começa, então, o trabalho de produção de gêneros orais e escritos, que pode inserir atividades de leitura, escrita, comparação, reflexão sobre adequação de registro (do mais formal ao menos formal), sobre as características lingüísticas e discursivas de cada gênero, entre outras.

O depoimento de Andréa Souza, professora do 3º ano do 1º ciclo, da Escola Municipal Severina Lira, em Recife-PE, demonstra que mesmo uma situação corriqueira de sala de aula – a necessidade

¹¹ Lembremos que, nem mesmo na lingüística, a identificação e a classificação dos gêneros é uma questão resolvida.

¹² Em linhas gerais, esta é a proposta de DOLZ e SCHNEUWLY (1998).

de organização do tempo pedagógico para as atividades - pode permitir um trabalho significativo com gêneros:

Bom, isso começou porque eu observei que as crianças [...] queriam saber o que nós iríamos fazer no dia. Então era a aquela coisa: “O que é que vai ter hoje? O que é que a gente vai fazer hoje? Hoje vai ser o quê? Hoje vai ser Matemática? Hoje vai ser Português?” [...] E aí foi que surgiu a idéia de registrar isso no quadro, de realmente estar colocando a agenda....Então, a gente conversou sobre isso, né?... Sobre o que era uma agenda, pra que que ela servia...E aí, eu comecei a realmente a fazer uso disso no dia-a-dia. [...] Bom, a finalidade dessa agenda é realmente deles se organizarem. E também pra mim é importante por causa do tempo. [...] E, com a agenda, é como se eles realmente se organizassem e se preparassem pra fazer as atividades que vão precisar ser feitas.

A professora ressaltou objetivos claros para o uso da agenda, com o auxílio das crianças as finalidades

Como os fatores sociais são constitutivos da linguagem e do próprio conhecimento de maneira geral, o tratamento didático deve, portanto, considerar as condições de produção dos discursos – quem diz o que, para quem, em que circunstâncias, com que propósitos comunicativos, em que gênero, etc. – como centrais na produção de sentido. É nessa acepção que o trabalho com a análise lingüística – e não apenas o ensino de gramática normativa – ganha relevância: promover a reflexão sobre as possibilidades lingüísticas e discursivas à disposição dos falantes, que as escolhem em função dos usos, da situação, dos gêneros. Por exemplo, mais do que saber conceituar ambigüidade e identificá-la numa frase solta, é importante ajudar os alunos a perceber que esse recurso cria efeitos de sentido bastante interessantes, por exemplo, em poemas, publicidades e mesmo na conversação cotidiana. Esses efeitos variarão, dependendo, como já dissemos, dos interlocutores, de seu papel social, do propósito do gênero, etc.

É preciso salientar que o professor é que deve conhecer o modo de funcionamento dos gêneros com que vai trabalhar, inclusive suas características textuais e discursivas, sua definição, etc., para decidir se e como vai explorá-los. Nem tudo que é conhecimento relevante para o professor deve ser objeto de ensino na sala de aula.

Leitura: estratégias diferentes para gêneros diferentes

No trabalho com leitura, a diversidade de gêneros já é uma realidade na maioria das salas de aula. Um levantamento feito em uma turma de formação de professoras-alfabetizadoras¹³ revelou uma listagem variada de gêneros explorados em sala de aula: agenda, adivinhações, calendário, conto*, conto de fadas, histórias em quadrinhos*, lendas, músicas*, parlendas*, poemas*, trava-línguas*¹⁴. Entretanto, a variedade de material de leitura é apenas um dos aspectos a que o professor deve atentar.

Outro fator que deve ser levado em conta é que há uma dinâmica de interrelações entre o funcionamento social dos gêneros e as estratégias lingüísticas e discursivas que permitem esse funcionamento. Em outras palavras, como já apontamos, os gêneros se constituem para preencher certas funções sociais, para atender a certos propósitos comunicativos. Assim, se as características lingüísticas e discursivas dos gêneros são diretamente relacionadas ao seu funcionamento social, as estratégias de leitura usadas e as atividades de compreensão de texto variarão, dependendo do gênero.

Por exemplo, não se lê um poema do mesmo modo que se lê uma piada ou uma notícia. Se a notícia tem por objetivo informar, são as informações dadas e o modo como foram apresentadas que devem ser enfocados preferencialmente. Já no caso do poema, a leitura de prazer, a leitura-deleite, a leitura de fruição, deve sempre vir em primeiro lugar ou, muitas vezes, apenas esse tipo de leitura deve ser objeto de trabalho.

Junto às atividades de compreensão textual, a análise lingüística ajuda a promover a reflexão sobre as características dos gêneros. No caso do gênero classificados, é comum o uso das abreviaturas,

¹³ Curso de Extensão sobre Alfabetização e Letramento, realizado pelo Centro de Formação de Professores em Alfabetização e Linguagem da UFPE, em novembro de 2004.

¹⁴ Os gêneros marcados com asteriscos foram os mais citados. Outros tipos de material de leitura também foram apontados, como palavras e alfabeto. Houve ainda referências a textos informativos, sem especificação sobre o gênero.

para reduzir o custo de quem anuncia. Por isso, a compreensão das abreviaturas é fundamental para a leitura desse gênero, aspecto explorado pela Prof^a. Andréa:

P- [...] Vocês também devem procurar as palavras abreviadas...O que são palavras abreviadas?

A - A primeira letra e um pontinho.

P: Pode ser.... mas às vezes são algumas letras.... [...]

(momentos depois)

P - Vamos ver aqui (a professora pegou o anúncio deles)...O que é isso? (apontou para a palavra experiência que no anúncio estava abreviada: exp.)

A: Não sei!

P: Isso significa: experiência....Por exemplo:.... Se tem um emprego que está oferecendo um trabalho de cozinheiro e pedem pessoas que tenham experiência. ...Se eu for nesse emprego....eles vão me contratar?

A: Não!

P: Por quê?

A: Porque a senhora é professora.

P: Isso...porque eu tenho experiência como professora e não como cozinheira, certo?

Já no caso da notícia impressa, outros aspectos podem ser enfocados no trabalho com leitura, conjugado com análise lingüística:

- identificar as informações básicas sobre os fatos (o que, quem, quando, onde, como e por quê); discutir sobre o modo como foram apresentadas;
- analisar a estruturação dos títulos e manchetes (frases curtas, resumindo o fato central, omissão de artigos, omissão de certos adjetivos qualificativos para efeito de objetividade, etc.);
- refletir sobre a contribuição do não-verbal e do extralingüístico para a produção de sentido (fotos, negritos, tamanho das letras, diagramação, etc.);
- estabelecer relação entre as temáticas das notícias e os cadernos do jornal em que são publicadas;

- debater sobre o viés ideológico da notícia e sua relação com o veículo – jornal ou revista – e sua linha político-ideológica (reflexão possível apenas em séries mais avançadas);
- comparar o mesmo fato tratado em jornais ou revistas diferentes para discutir sobre a (suposta) neutralidade da notícia (fato X versão do fato).

Pode-se dizer que não há nada mais “insosso” do que atividades de compreensão de texto padronizadas, que se pretende aplicar a qualquer gênero e independem dos objetivos pedagógicos. É preciso, portanto, ensinar a usar estratégias de leitura distintas e a enfatizar aspectos distintos para análise lingüística, de acordo com o gênero e sua função social.

Considerações finais

A resposta à questão posta no título – Gêneros: por onde anda o letramento? – pode ocorrer em duas vertentes.

A primeira delas é a que entende a pergunta como uma provocação: “O letramento passará mesmo pela questão dos gêneros?” A resposta seria um “claro que sim”, justificado pelo fato de que os gêneros nos são inescapáveis: sempre que falamos e escrevemos, fazemos isso por meio de gêneros; e sempre que ouvimos ou lemos, ouvimos gêneros orais (conversas, palestras, entrevistas, anúncios radiofônicos, novelas de tevê, discussões, etc.), e lemos gêneros escritos (bulas, receitas, poemas, notícias, avisos, entrevistas, etc.).¹⁵

A segunda vertente é a que entende a pergunta como “por onde está o letramento quando se trabalha com gêneros na escola?” A resposta seria “em todas as práticas de leitura e de escrita”, além das práticas orais que envolvem a escrita, de alguma maneira, como no caso das apresentações orais que tiveram a escrita como base ou da contação de histórias que já foram registradas na tradição escrita.

¹⁵ Não vamos aprofundar aqui a discussão sobre o hibridismo de certos gêneros, com produção oral e circulação escrita (ex.: entrevista reproduzida em revista impressa) ou com produção escrita e circulação oral (ex.: notícia televisiva, novela televisiva, conferências).

Em outras palavras, não se pode falar em gêneros sem considerar os processos de letramento; não se pode falar em letramento sem considerar os gêneros. Por isso, se a inserção no mundo da escrita passa pelo domínio das formas de interação, mediadas pelos gêneros, o trabalho com gêneros na escola pode ser um dos eixos do ensino voltado à formação para a cidadania, inclusiva e crítica por definição.

É preciso ainda não esquecer que, se trabalhar com os gêneros é transbordar as fronteiras do lingüístico, a abordagem interdisciplinar será ainda mais necessária na sala de aula, e a aula de português deverá ser cada vez mais centrada em práticas de letramento, em que a língua(gem) desempenha papel central, por meio dos gêneros.

O sabor do trabalho com os gêneros está justamente nas suas particularidades, no seu papel nas práticas de letramento relevantes para as diversas comunidades, na sua variedade, que, em suma, reflete a própria multiplicidade da experiência humana. Esses aspectos devem ser (re)conhecidos, explorados e valorizados, seja nas atividades de leitura, seja nas de produção textual, seja nas de análise lingüística.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2000.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. Coord. Helena Nagamine Brandão. São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-45.

Brasil. Sef/Mec. Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa - 5ª. a 8ª. série. Brasília: Sef/Mec, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. UFPE, Recife (mimeografado) 2000.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MILLER, C. R. "Genre as Social Action". In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994, p. 23-42.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996, (2), p. 31-41. Tradução brasileira de Roxane Rojo: Um decálogo para ensinar a escrever. São Paulo: PUC-SP, [s/d.] (mimeo).

ROJO, Roxane. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como um outro modo de falar. In: KLEIMAN, Angela. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 65-89.

SANTOS, Sandoval. *Algumas tendências dos estudos sobre gênero discursivo na pesquisa acadêmica brasileira*. *Leitura: Teoria e Prática*, ano 20, n. 38, mar. 2002 – Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

SILVA, Ezequiel T. da. Leitura crítica e suas fronteiras. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-30.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 9-10.

VYGOTSKY, Lev Semnovich. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

Progressão escolar e gêneros textuais

Márcia Mendonça
Telma Ferraz Leal

Algumas perguntas são freqüentemente elaboradas por professoras e professores preocupados com a organização e os objetivos do ensino. Entre essas perguntas, temos nos deparado com algumas que são particularmente relevantes para nossas discussões nesta obra: “Que textos (ou gêneros textuais) devemos levar para os alunos que estão em diferentes graus de ensino (séries, ciclos, blocos)?”, “Como distribuí-los ao longo de cada ano letivo?”, “O que pode vir antes e o que pode vir depois?”.

A seleção do material textual é, no nosso ponto de vista, uma das tarefas mais importantes do professor ou professora. Saber que textos são interessantes para ser trabalhados com os alunos e saber explorar esses textos são habilidades que exigem consciência acerca dos objetivos do ensino em cada grau escolar e domínio de um repertório variado de textos que permita escolher material adequado aos propósitos didáticos. Dessa forma, precisamos, para decidir acerca dos melhores textos, refletir sobre as metas a ser atingidas.

Definindo as metas, definindo os gêneros

Defendemos, que, tanto na educação infantil quanto na educação básica, objetivamos ampliar as capacidades de produção e compreensão de textos dos alunos, ajudando-os a melhor interagir através da oralidade e da escrita, adotando variados gêneros textuais e atendendo a diversos tipos de finalidade social a que tais gêneros textuais estão vinculados.

Através da intervenção didática, queremos que os alunos desenvolvam diferentes estratégias discursivas para produzir textos, sejam orais, sejam escritos, e diferentes estratégias para compreender textos, seja mediante escuta, leitura. Assim, nossa meta principal é ampliar as práticas de letramento dos alunos, de modo que eles desenvolvam a capacidade de usar textos diversos, de modo crítico.

Se tivermos a concepção de que o objetivo central na educação infantil, no ensino fundamental e ensino médio é formar alunos leitores e produtores de variadas espécies de textos, como dissemos acima, podemos ter como ponto de partida a concepção de que:

Os objetivos e propósitos das atividades de leitura e escrita são estabelecidos a partir do reconhecimento do caráter sócio-interativo da linguagem, da consciência de que as várias configurações textuais são determinadas pelo conjunto de convenções estabelecidas socialmente. Assim, as atividades de leitura e produção devem ser realizadas de forma que o aluno possa refletir sobre o texto, considerando: autor, destinatário, situação de produção, situação de recepção, projeções das dificuldades do leitor ou escritor, intenções e fatores motivadores do texto, enfim, suas condições de produção (LEAL, 1999, p. 37-38).

Nessa perspectiva, tendo os objetivos gerais anteriormente referidos, consideramos fundamental que nós, professoras e professores, tenhamos clareza de que cada gênero textual tem especificidades e que, entre os gêneros textuais, existem semelhanças que podem ser usadas como critérios para que nós os agrupemos. Tais critérios envolvem objetivos específicos de ensino. Se pensarmos em gêneros textuais, como, por exemplo, carta de reclamação e artigo de opinião,

podemos decidir que levar os alunos a identificar pontos de vista dos autores e saber localizar ou inferir seus principais argumentos na defesa desse ponto de vista pode ser um objetivo didático fundamental para saber lidar com outros textos parecidos com esses. Saber produzir um texto para defender seus próprios pontos de vista, justificá-los e antecipar objeções de outros interlocutores acerca do que se está defendendo pode ser outro objetivo relacionado aos gêneros usados nesse exemplo. Estamos, assim, apontando que muitos objetivos específicos podem permear nossos planejamentos didáticos, e precisamos refletir sobre eles e delimitá-los.

Nossas metas e objetivos, portanto, são múltiplos, mas o cerne de nosso trabalho pedagógico é o de que os alunos precisam aprender a refletir sobre as situações de interação em que os textos circulam e sobre os diferentes gêneros textuais, a fim de poder transferir o que aprendem na sala de aula para os contextos diversos em que convivem fora da escola.

Defendemos, portanto, a idéia de que cabe ao professor promover situações de reflexão sobre os textos, considerando as características particulares dos gêneros textuais (sociointerativas e estruturais) e as peculiaridades dos textos em foco. Para que essa escolha seja consciente, é preciso saber que não há consenso a respeito desse tema. Ou seja, nem todos os autores acham que devemos levar os alunos a atividades de reflexão sobre os textos.

Vinson e Privat (1994, citados por DOLZ e SCHNEUWLY, 1996), ao refletirem sobre o ensino da leitura e produção dos diferentes gêneros textuais, defendem que a aprendizagem sobre os textos dá-se naturalmente através da interação entre o aluno e as propriedades culturais do gênero, ou seja, bastaria propiciar situações de leitura e produção de textos para que os alunos aprendessem sobre a linguagem. Não haveria necessidade de sistematizar situações de reflexão sobre os textos utilizados, nem sobre os gêneros textuais.

Em contraposição a essa perspectiva, Dolz (1994) defende que a intervenção sistemática do professor, levando o aluno a refletir sobre as características dos textos e seus contextos de uso, é indispensável a uma boa apropriação da capacidade de produzir diferentes gêneros textuais. Dolz e Schneuwly (1996) denominam o primeiro modelo de

“interacionismo intersubjetivo” e o segundo de “interacionismo instrumental”.

Além dessas duas abordagens, podemos destacar também aquelas mais tradicionais, segundo as quais, bastaria ensinar as regras de gramática para que os alunos se tornassem leitores e produtores de textos.

Essas observações nos levam a concluir que as diferentes concepções sobre o ensino da língua levam, na escola, a diferentes formas de tratamento dos gêneros textuais e, portanto, diferentes maneiras de acesso a eles pelos alunos.

O lugar dos gêneros na escola

Em um estudo posterior, Schneuwly e Dolz (1999) tentaram descrever os tipos de intervenção didática presentes hoje, na escola, a respeito da leitura e da escrita. Eles apontaram três maneiras mais frequentes de abordar os gêneros textuais na escola, as quais aparecem, geralmente, em forma mista: desaparecimento da comunicação; escola como lugar de comunicação; negação da escola como lugar específico de comunicação.

a) *Desaparecimento da comunicação*

Nas abordagens mais tradicionais de ensino, não há preocupação em inserir no contexto escolar os textos que circulam na sociedade. A preocupação central é com o domínio das normas gramaticais, com base no pressuposto de que, sabendo escrever corretamente, o indivíduo poderá se comunicar de forma eficaz. Quando os diversos gêneros textuais são utilizados, eles são desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica, ou seja, os alunos lêem e escrevem sem finalidade, apenas para ser avaliados pelos professores. O plano de trabalho (planejamento) é pensado fundando-se na reflexão sobre os tipos textuais (descrição, narração, dissertação), e não, sobre os gêneros textuais. São frequentes, também, os gêneros eminentemente escolares, tais como os textos cartilhados e as “redações” de 20 linhas. Os alunos, em geral, sabem que estão escrevendo para o professor, que irá avaliar se dominam a ortografia e a norma culta da língua.

b) *A escola como lugar de comunicação*

Nessa perspectiva, a escola é tomada como lugar de comunicação, e o professor tem por função favorecer situações escolares de produção e recepção de textos. Assim, a escola torna-se um espaço de interação por meio de textos que assumem algumas características tipicamente escolares (jornal escolar, correio escolar, romance coletivo...). No entanto, os gêneros não são descritos, nem prescritos, nem tematizados e são naturalmente utilizados como instrumentos de comunicação, e não como objetos de reflexão. Não há, nessa abordagem, ênfase em levar os alunos a ler e a escrever textos para interagir com interlocutores externos ao contexto escolar ou mesmo a discutir sobre textos inseridos em outros suportes textuais que circulam fora da escola (jornais, revistas, livros diversos, etc.).

c) *Negação da escola como lugar específico de comunicação*

Nessa perspectiva, os gêneros escolares que funcionam nas práticas de linguagem são trazidos para a escola sem que se constituam como objeto de reflexão. A preocupação central é com as exigências de diversificação de textos e de uso de material autêntico (textos retirados de diversos suportes textuais, e não textos criados para a escola). Busca-se levar o aluno ao domínio do gênero exatamente como esse funciona nas práticas de linguagem de referência. Aqui, perde-se de vista o papel da escola como instituição de ensino, ou seja, não se considera que o professor possa sistematizar situações para levar os alunos a pensar sobre os textos e sobre as estratégias usadas por autores em diferentes situações de interação.

Partindo dessas reflexões conduzidas por Dolz e Scheneuwly (1999), defendemos que é necessário sistematizar o ensino da leitura e a produção de textos, reafirmando a necessidade de diversificação dos gêneros textuais e de promoção de situações em que os alunos leiam e escrevam para atender a finalidades diversas e a destinatários variados. Assim, concebemos que é preciso considerar, em primeiro lugar, que o acesso a um variado leque de gêneros textuais permite ao produtor construir esquemas sobre o que fazem as pessoas quando precisam interagir através de gêneros. Não adianta, no nosso ponto de vista, apenas suprir os alunos com uma grande quantidade de espécies textuais, é preciso mais que isso; é preciso criar situações

sistematizadas de reflexão sobre os aspectos sociodiscursivos e estruturais desses gêneros textuais.

Parece-nos fundamental reconhecer, então, que são os gêneros textuais que articulam as práticas sociais aos objetos escolares, já que é através dos gêneros que os aprendizes reconhecem o funcionamento social da língua, inclusive as funções dos vários gêneros, delimitadas no exterior da escola. No entanto, conforme afirmam Schneuwly e Dolz (1999), “*a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as características desta prática e as aptidões e capacidades iniciais do aprendiz*” (p. 5). Há, então, que se reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos e a capacidade que eles já desenvolveram, para promover situações de ensino adequadas ao grupo-classe.

Dessa forma, Schneuwly e Dolz (1999, p. 10) defendem que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.

Esse princípio acima exposto ajuda-nos a pensar sobre a progressão escolar no que se refere às escolhas dos textos a ser usados. Já discutimos anteriormente (Cf. cap. 3, “Gêneros: por onde anda o letramento?”) que existe uma multiplicidade de gêneros textuais em cada sociedade e que, historicamente, eles são mutáveis. Discutimos, também, que novos gêneros textuais emergem e outros desaparecem. Desse modo, não temos como, na escola, ensinar todos os gêneros textuais. Por outro lado, como Schneuwly e Dolz defendem, não seria necessário tal ensino, visto que aprendizagens relativas a um gênero são transferíveis para outros gêneros.

Além dos fatores já citados, não devemos deixar de considerar que cada situação de interação tem especificidades que impõem uma construção singular do texto que a mediará. Schneuwly (1994) aponta que, no processo de construção de um texto, o agente da escrita

realiza um cálculo acerca da adequação de um dado gênero à situação específica de interação e, ao mesmo tempo, adapta o novo texto às características do gênero, modificando-o quando necessário.

Bronckart (1999) conclui, então, que:

Esse processo de adoção-adaptação gera novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares pré-existentes, e que, conseqüentemente, é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico (p. 103).

Esse movimento contínuo dos gêneros (que se modificam, desaparecem, reaparecem, emergem, segundo a dinâmica da vida social) dificulta as classificações. A falta de fronteiras claras entre muitos gêneros, provocada pelos processos de adoção-adaptação também é um elemento que impede uma formalização mais rígida. No entanto, podemos reconhecer que existem semelhanças entre alguns gêneros textuais que podem servir de referência para adotarmos um plano de trabalho em que diferentes capacidades textuais e diferentes conhecimentos sobre a língua possam ser inseridos em cada grau de ensino.

Agrupamentos de gêneros: uma proposta de trabalho

Dolz e Schneuwly (1996) defendem que diversos gêneros textuais podem ser agrupados em função de algumas características estruturais e sociocomunicativas:

Quadro 1

AGRUPAMENTOS	FUNÇÃO	EXEMPLOS
Agrupamento da ordem do RELATAR	Textos destinados à documentação e à memorização das ações.	Notícias, diários, relatos históricos, etc.
Agrupamento da ordem do NARRAR	Textos destinados à recriação da realidade.	Lendas, contos, fábulas, etc.

Agrupamento da ordem do DESCRERER AÇÕES	Textos destinados a instruir e prescrever.	Receitas, regras de jogo, regulamentos, instruções de uso de equipamentos.
Agrupamento da ordem do EXPOR	Textos destinados à construção e divulgação do saber.	Artigos científicos, seminários, conferências, etc.
Agrupamento da ordem do ARGUMENTAR	Textos destinados à defesa de pontos de vista.	Textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, editoriais, requerimentos, ensaios, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações, etc.

Segundo esses autores, essa forma de agrupamento pode ser o ponto de partida para pensarmos na organização curricular. A proposta consiste em estabelecer, em cada ano escolar, gêneros de cada um dos agrupamentos, de modo que os alunos possam, ao longo da escolaridade, deparar-se com gêneros que tenham semelhanças entre si e com gêneros diferentes que proporcionem possibilidade de reflexão sobre diversas dimensões da nossa linguagem. É a proposta da *aprendizagem em espiral*, segundo a qual um mesmo gênero poderia ser revisitado em diferentes momentos da escolarização – na mesma série (ou ciclo) ou em séries diferentes (ou ciclos) – de modo que, a cada momento, uma outra abordagem fosse feita, cada vez mais complexa ao longo dos anos. Essa proposta nada tem a ver com a tradição de se trabalhar primeiro a narração, depois a descrição e, por último, a dissertação (ou os textos expositivo-argumentativos). Na verdade, em todos os anos, trabalhar-se-ia com gêneros de todos os agrupamentos (relatar, narrar, descrever ações, expor e argumentar), mudando-se apenas o enfoque: o aspecto enfatizado, a habilidade explorada, a competência desenvolvida.

Dolz e Scheneuwly (1996) concebem que, dessa forma, os alunos poderão transferir para outras situações aprendizagens construídas

com base na reflexão sobre gêneros textuais que tenham sido foco de reflexão no contexto escolar. Os autores chegam a sugerir uma possibilidade – bastante provisória, conforme fazem questão de ressaltar – de organização da progressão escolar quanto ao tratamento dos gêneros da ordem do argumentar, ao longo de nove ciclos¹, como mostra o Quadro 2, uma adaptação da tabela que eles apresentam:

Quadro 2

Ciclo	GÊNEROS	HABILIDADE(S)/ COMPETÊNCIA(S)	ESCOLHA DE RECURSOS E ESTRATÉGIAS LINGÜÍSTICAS
1-2	Oral: dar sua opinião e justificá-la; debate coletivo	Dar sua opinião com um mínimo de sustentação (um ou mais argumentos de apoio) Perceber as diferenças entre pontos de vista	Usar expressões que mostrem quem se responsabiliza por dada opinião (responsabilização enunciativa) Usar organizadores de causa para sustentar opiniões Formular questões da ordem do porquê
3-4	Oral : defender sua opinião diante da classe Escrita: Carta de leitor	Hierarquizar uma seqüência de argumentos em função de uma situação Produzir uma conclusão coerente com os argumentos utilizados Ligar diferentes argumentos e articula-los com a conclusão	Reconhecer e usar diversas expressões de responsabilização enunciativa Usar organizadores enumerativos (<i>primeiramente, em segundo lugar, por último, etc.</i>) Distinguir organizadores que marcam argumentos dos que marcam conclusão Usar fórmulas de interpelação e fechamento de carta
5-6	Oral: debate público regrado Escrita: carta de leitor, carta de reclamação	Apresentar o tema da controvérsia na introdução Desenvolver os argumentos sustentando-os por um exemplo Formular objeções aos argumentos do adversário Formular uma conclusão	Usar organizadores argumentativos, marcando: o encadeamento dos argumentos, a conclusão Usar verbos de opinião Usar fórmulas para se opor e exprimir objeções (<i>apesar disso, mesmo assim, mas no meu ponto de vista, etc.</i>)

¹ Organização do ensino no contexto suíço.

7-8	<p>Oral: diálogo argumentativo, deliberação informal</p> <p>Escrita: carta de leitor, carta aberta, artigo de opinião</p>	<p>Escolher um plano de texto adequado ao gênero argumentativo trabalhado</p> <p>Definir a tese a defender, elaborar argumentos e agrupá-los por temas</p> <p>Prever diferentes tipos de argumento e hierarquizá-los em função da finalidade a atingir</p> <p>Selecionar as palavras alheias que apóiam a sua própria tese</p>	<p>Usar organizadores argumentativos marcando refutação, concessão, oposição</p> <p>Usar verbos declarativos neutros (<i>dizer, falar</i>), apreciativos (<i>assegurar</i>), depreciativos (<i>titubear</i>)</p> <p>Usar fórmulas introduzindo citações</p> <p>Reconhecer e usar meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, tempos e modos verbais)</p>
8-9	<p>Oral: debate público regrado</p> <p>Escrita: editorial, carta de pedido de emprego, encarte publicitário, ensaio, réplica de defesa ou de acusação (advocacia)</p>	<p>Delimitar o objeto da discussão</p> <p>Escolher o gênero e as estratégias argumentativas</p> <p>Definir as diferentes teses possíveis sobre a questão</p> <p>Explorar os argumentos e as consequências de cada uma das teses</p> <p>Antecipar e refutar as posições adversárias</p> <p>Elaborar contra-argumentos</p> <p>Adotar um ponto de vista em função do papel social e escolher o tom adequado</p>	<p>Identificar o papel argumentativo de certos conectivos: <i>já que, se, além disso</i></p> <p>Envolver o receptor usando dêiticos de pessoa: <i>eu, nós, a gente, você(s)</i></p> <p>Usar diferentes formas de discurso reportado</p>

Analisando o quadro 2, percebemos que diversos gêneros são recorrentes em vários ciclos, como é o caso do debate. Entretanto, a cada ciclo, tanto as competências e habilidades quanto as unidades lingüísticas que serão objeto do trabalho sistemático em sala de aula diferem. Por exemplo, percebe-se uma progressão quanto à complexidade do tratamento da elaboração de argumentos: inicia-se pela exposição de pelo menos um argumento (ciclos 1-2), passa-se a solicitar a hierarquização de uma seqüência de argumentos em função da situação (ciclos 3-4), depois a sustentação por meio de exemplos (ciclos 5-6), até a exploração dos argumentos de cada uma das teses possíveis sobre o tema em debate (ciclos 8-9). A mesma progressão quanto

aos recursos e estratégias lingüísticas pode ser percebida no quadro 1, desde a simples utilização de organizadores de causa nos ciclos 1-2 (*porque, por isso, etc.*) até o uso de verbos declarativos neutros (*dizer, falar*), apreciativos (*assegurar*), depreciativos (*titubear*).

Tal proposta de progressão, no entanto, não pode ser encarada como uma grade fechada, em que os alunos não possam utilizar os recursos colocados como foco de reflexão em dada série nos ciclos anteriores. Ou seja, para produzir um texto da ordem do argumentar, as crianças, desde muito cedo, usam exemplos e hierarquizam argumentos. Estudos como o de Leal (2004) mostram que, já aos 8 anos de idade, as crianças podem ser capazes de usar articuladores de vários tipos e podem construir textos escritos com marcação de diferentes pontos de vista acerca de um tema. Estamos, assim, propondo que uma progressão desse tipo seja uma forma de orientar o trabalho docente quanto aos focos principais de reflexão sistemática, e não como um conjunto de “habilidades” que só poderiam começar a emergir a partir do trabalho em sala de aula. As crianças e os adultos, quando envolvidos em atividades de leitura e produção de textos, estão sempre se deparando com os recursos lingüísticos comuns aos gêneros que estão usando. A sistematização planejada das situações didáticas é que pode ser realizada valendo-se de previsões como as exemplificadas acima.

Para melhor explicitar nossa proposta (construída com base nos pressupostos defendidos pelos autores citados até este momento), exemplificaremos com um projeto de abordagem de gêneros textuais em uma turma de 7ª série, ao longo de quatro semanas².

O projeto temático, intitulado “Violência na mídia: assunto de menor?” teve como um dos objetivos a sensibilização dos alunos para o tratamento que a mídia (rádio, televisão, jornal e revista) dá à violência praticada por menores, o que ajuda a construir determinada imagem desses menores. O produto final do projeto consistia em uma

² O projeto geral foi elaborado por quatro licenciandos em Letras e sofreu alterações e adaptações para ser aplicado em duas turmas distintas, uma de 7ª série (Patrícia Fernandes e Mauro Santos) e outra de 1º ano do ensino médio (Carlos Albuquerque e Marta Janáfa Farias da Costa), no segundo semestre de 2003, no Colégio de Aplicação da UFPE, durante estágio curricular de regência.

campanha de conscientização sobre a questão em pauta, através da produção dos seguintes gêneros: manifesto, panfleto, cartazes, faixas, propaganda de rádio e de televisão. Além disso, seria produzido, ao longo de todo o projeto, um jornal temático para circulação no espaço da escola, em que estariam publicados os seguintes gêneros: artigo de opinião, carta do leitor, pesquisa de opinião pública, entrevista e charge.

Na primeira semana, para apresentação do tema e sensibilização dos alunos, trabalhou-se com letras de música e paródias sobre o tema. Os alunos foram levados à leitura crítica das letras de música e, posteriormente, à produção de paródias, para que expusessem sua opinião de modo lúdico, inicialmente. Nessa primeira abordagem, os alunos foram conduzidos a perceber que mesmo gêneros do universo do entretenimento, como a música, podem ter caráter argumentativo.

Na segunda semana, em atividades de escuta, os alunos assistiram a uma palestra de especialista e a noticiários televisivos, além de terem escutado noticiários radiofônicos, todos sobre o tema central do projeto. Nessas atividades, o foco constituiu a observação da escolha vocabular feita pelos autores dos textos, ao se referirem ao menor infrator. Essa observação serviu para que os alunos refletissem sobre como a imagem dos menores – positiva ou negativa – pode ser construída com as escolhas lingüísticas feitas nos gêneros da mídia.

Após esse trabalho de leitura crítica, os alunos deveriam escrever, ao final da semana, uma notícia, buscando reproduzir o tratamento dado à temática violência praticada por menores, encontrado nos diversos gêneros jornalísticos lidos (e/ou ouvidos): tratamento neutro, desfavorável, sensacionalista, etc. Nessa atividade de produção, os alunos seriam desafiados a tomar posições a respeito do tema e a marcá-las lingüisticamente nos textos, por meio de recursos e estratégias específicas. Isso pode contribuir para que ao aluno perceba, com maior clareza, o quanto os textos revelam das posições dos seus autores e o quanto devemos atentar para isso.

A terceira semana se dedicou à preparação mais intensa da culminância do projeto. Dividindo-se o trabalho em equipes, a produção dos gêneros componentes da campanha publicitária – faixa, cartaz, panfleto, manifesto e propaganda de rádio e televisão – e do jornal -

artigo de opinião, carta do leitor, pesquisa de opinião pública, entrevista e charge – foi orientada pelos professores. Vale salientar que houve momentos anteriores à produção em que se refletiu sobre as especificidades desses gêneros, para possibilitar que os alunos estivessem mais instrumentalizados para escrever sobre eles.

Na última semana, os alunos se envolveram na divulgação e circulação tanto da campanha publicitária quanto do jornal temático. Nesse momento, houve a avaliação sobre a contribuição do projeto tanto para a formação do leitor crítico, quanto para o desenvolvimento de competências, principalmente a argumentativa, foco do projeto.

Percebe-se, pela análise do trabalho realizado, que a leitura crítica e o desenvolvimento da competência argumentativa foram os dois eixos estruturadores. Para isso, a seleção de gêneros explorados pautou-se pela aproximação gradual do tema, partindo dos de caráter lúdico (letras de música e paródias), passando pelos noticiosos (notícias e reportagens) até chegar aos persuasivos e argumentativos propriamente (panfletos, cartazes, propagandas de rádio e televisão, artigo de opinião). Em todos os momentos, entretanto, o caráter argumentativo dos diversos gêneros foi evidenciado, observado, refletido, contraposto. Nesse sentido é que as semelhanças entre os gêneros foram tratadas – no caso, a argumentatividade e a temática abordada - de modo que os alunos pudessem perceber e se apropriar, a cada momento, das estratégias argumentativas usadas nos diversos gêneros.

Nesse exemplo, quisemos mostrar que, em um mesmo momento, podemos trabalhar com diferentes gêneros textuais, salientando para os alunos as semelhanças entre alguns deles e o quanto se prestam a uma mesma finalidade. Gêneros da ordem do relatar, como as notícias, e da ordem do argumentar, como as cartas de leitores e os artigos de opinião, entre outros, foram lidos e produzidos pelos alunos. Esses mesmos alunos, na perspectiva adotada, poderiam, em outros momentos, ler e produzir gêneros da ordem do narrar, como contos ou crônicas; do descrever ações, como os regulamentos; e do expor, como as notas de enciclopédias. Nesse mesmo ano, eles seriam desafiados a ler, a escrever e a refletir sobre textos dos cinco agrupamentos citados.

Seguindo a proposta de progressão apresentada anteriormente, teríamos que garantir que esses mesmos alunos se deparassem com outras situações, nas séries seguintes (8ª série e Ensino Médio), em que gêneros textuais dos cinco agrupamentos fossem foco de leitura, produção de textos e reflexão em sala de aula. Assim, eles iriam rever conceitos focalizados na 7ª série, pensar sobre novos conceitos e desenvolver nova capacidade textual.

Para finalizar

O projeto descrito acima exemplifica, em parte, a proposta de Dolz e Schneuwly (1996), de que trabalhar com competências – no caso, a argumentativa – implica a escolha de gêneros em função dos objetivos pedagógicos e, não apenas, em função de suas características internas. No projeto, privilegiou-se o trabalho com gêneros dos agrupamentos do relatar e do argumentar, já que se procurava desenvolver a leitura crítica de textos midiáticos e a competência argumentativa dos alunos.

Não se trata, portanto, de haver gêneros mais fáceis e mais difíceis, independentemente da situação escolar em que serão explorados. Trata-se, antes, de realizar uma exploração dos gêneros mais aprofundada ou mais superficial, mais ampla ou mais restrita, mais focalizada ou mais geral, o que depende, fundamentalmente, dos objetivos do trabalho. Em princípio, salvo algumas exceções, qualquer gênero pode ser trabalhado em mais de uma série ou ciclo, depende apenas de como se dá o encaminhamento pedagógico. A espiral do ensino se concretizaria nesse “revisitar” constante de gêneros ao longo do processo de escolarização com um novo olhar a cada um desses momentos, nos quais se pode descobrir sempre outra faceta, outra peculiaridade do gênero, antes não explorada.

Assim, organizar a progressão do trabalho com gêneros na escola implica decidir sobre as competências e habilidades que se deseja explorar. Por essa razão, clareza sobre os objetivos pedagógicos é o requisito de base, com base no qual todo o planejamento pedagógico deve ser construído.

Referências

- BRONCKART, Jean-Paul s(1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- DOLZ, Joaquim. Produire des textes pour mieux comprendre: L'enseignement du discours argumentatif. In: Reuter (Ed.). *Les interactions lecture - écriture*, Berne: Peter Lang, p. 219-242.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Genres et progression en expression orale et écrite - Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande.
- LEAL, Telma Ferraz. *Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças*. Tese de Doutorado. Recife: Pós-Graduação em Psicologia, 2004.
- SCHNEUWLY, Bernard (1994). Genres et types de discours. Considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. Reuter (ed.) *Les interactions lecture - écriture*. Berne, Peter Lang. 155 - 173.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, n. 11, 5-16.

Organização do trabalho escolar e letramento

Telma Ferraz Leal

Nos capítulos anteriores, vimos discutindo sobre o princípio fundamental que rege hoje as propostas de ensino da língua portuguesa numa perspectiva sócio-histórica: “Ensinamos língua para que o aluno aprenda a problematizar o cotidiano através da linguagem, para que possa interagir de forma intensa e consciente nas diferentes esferas de participação social”. É nessa perspectiva que trataremos sobre a organização da prática pedagógica e sobre os fenômenos interdisciplinares com os quais obrigatoriamente lidamos quando encaramos o ensino da língua numa abordagem sociointeracionista.

As propostas curriculares que vêm sendo construídas a partir da década de 80 do século passado têm alguns aspectos em comum, oriundos das tentativas de aproximação desse princípio básico que acima explicitamos: (1) tomam como núcleo central do ensino da língua portuguesa o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de produção de textos; (2) afirmam a necessidade de utilização de textos autênticos e pertencentes a diversos tipos e gêneros textuais; (3) propõem práticas de ensino que aproximem as

atividades escolares dos usos e funções da linguagem nos ambientes extra-escolares, entre outros.

Para atender a esses postulados, essas propostas têm, na maior parte das vezes, delimitado os objetivos didáticos em quatro eixos básicos: prática de leitura; produção de textos escritos; análise linguística e língua oral. O fundamental, nesse contexto, é entendermos que esses eixos não são independentes, e que diferentes dimensões da língua se entrecruzam nas práticas de produção e compreensão de textos orais e escritos, exigindo de nós, agentes nesses processos interlocutivos, diferentes habilidades, conhecimentos e atitudes ante os eventos de interação mediados pela língua. É papel da escola ajudar os alunos a desenvolver tais habilidades, conhecimentos e atitudes.

Na verdade, todos esses eixos, quando tratados na perspectiva que estamos defendendo, visam à ampliação do grau de letramento dos alunos. Quando tratamos do ensino da língua portuguesa nas séries iniciais, essa proposta parece, às vezes, incompatível com as possibilidades reais dos alunos nesses graus de escolaridade. A pergunta geralmente feita é: como ler e produzir textos sem saber ler nem escrever?

Percebendo a complexidade dessa questão, muitas vezes negligenciada por autores que tratam da alfabetização, propomos que tenhamos que, como primeira tarefa, delimitar os objetivos principais do ensino da língua portuguesa, de modo a não termos a impressão de que precisaremos “dar conta de tudo” nos anos iniciais de escolarização.

Nossa proposta é que centremos nossa atenção na apropriação do sistema alfabético e na capacidade de produção e de compreensão de diversos gêneros orais e escritos, levando os alunos a atentar para as diferentes finalidades que orientam nossas atividades de leitura, escuta, fala e escrita. Alertamos, portanto, que não nos detenhamos em conteúdos ligados à definição, classificação, identificação de classes gramaticais, nem em conhecimentos relativos à análise sintática ou à memorização de partículas formadoras de palavras (prefixos e sufixos, por exemplo) em turmas que não tenham de fato desenvolvido a capacidade básica de leitura e de produção de textos.

Assim, estamos defendendo que, no eixo da análise lingüística, priorizemos aspectos/objetivos que auxiliem os alunos a produzir/compreender textos, tais como: sistema alfabético, ortografia, pontuação, paragrafação, concordância, coesão, estruturação dos períodos, sempre numa perspectiva de criar condições para que os alunos produzam e compreendam textos. Os objetivos ligados à reflexão sobre os gêneros textuais, que também vêm permeando as salas de aula, podem, nesse bojo, também ser considerados nessa mesma concepção. Ou seja, a reflexão sobre os gêneros deve servir muito mais para que os alunos pensem sobre aspectos sociodiscursivos dos textos do que para aprender a definir, a classificar, a identificar textos.

Nosso esforço em delimitar tais objetivos, como foi dito acima, advém da clareza que temos de que a aprendizagem do sistema alfabético é muito complexa e que aliar isso ao ensino da leitura e produção de textos, também dotado de alto grau de complexidade, é tarefa que exige planejamento, atenção, apropriação de saberes pelos professores, que não podem se sentir solitários diante de tais demandas.

Por isso, neste capítulo, tentaremos compartilhar alternativas didáticas discutidas e vivenciadas por professores que encontraram, coletivamente, muitas respostas ao como conciliar o ensino da escrita alfabética ao ensino da produção e compreensão de textos orais e escritos. Sabemos que muito temos ainda para aprender, mas vamos compartilhar o que já construímos até agora.

Por que planejar o cotidiano da sala de aula?

Na introdução deste capítulo, falamos da necessidade de delimitar os objetivos principais do ensino nas séries iniciais para que não nos dispersemos, uma vez que, centrando atenção no que é essencial, temos mais chances de conseguir atingir as nossas metas. Essa delimitação leva-nos a perceber que o que queremos, como objetivos principais, é levar os alunos a produzir e a compreender textos e que, para isso, eles precisam apropriar-se do sistema alfabético e de normas ortográficas básicas; desenvolver capacidades de localizar informações em textos; elaborar inferências; estabelecer relações intertextuais; estabelecer relações sintático-semânticas entre partes do

texto; organizar sequencialmente informações em um texto, atendendo à finalidade proposta e adequando o texto aos seus destinatários; revisar textos quanto ao conteúdo, quanto à clareza, quanto à coesão textual (uso de articuladores textuais, pontuação, paragrafação) e quanto ao atendimento a normas cultas básicas (estruturação de períodos, concordância); conhecer diferentes gêneros textuais, lendo e produzindo exemplares desses gêneros; entre outras ações lingüísticas. E tudo isso precisa ser abordado ao mesmo tempo, desde a educação infantil.

Dessa forma, estamos querendo evidenciar a necessidade de organizarmos o tempo pedagógico, de modo a garantirmos que essas habilidades, conhecimentos, atitudes possam ser de fato inseridos no ensino da língua. Assim, acreditamos que, através da atividade de planejar, podemos refletir sobre nossas decisões, considerando as habilidades e os conhecimentos prévios dos alunos, e podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática e avaliando os resultados obtidos.

Para realizarmos planejamento no sentido acima exposto, precisamos desenvolver atitudes de registro e armazenamento de material, possibilitando-nos reaproveitar idéias e repensar o que já foi feito. Magalhães e Yazbek (1999, p. 37), a esse respeito, afirmam que:

são as observações, os registros de situações e as reflexões sobre essas observações que lhe possibilitam (*o professor*) distanciar-se de seu fazer e compreendê-lo de forma mais ampla, não mais como simples agir, mas como uma ação didática possível de ser generalizada e transferida para novas situações. Sem uma ação reflexiva, suas experiências, por melhores que sejam, mantêm-se no âmbito da vivência, circunscritas àquele grupo e momentos únicos em que foram concebidas.

Assim, o planejamento assume um papel também de autoformação profissional, na medida em que permite que retomemos o que fizemos e pensemos sobre o que faremos em outras situações, possibilitando-nos replanejamentos contínuos e sistemáticos. Em suma, o que queremos é salientar o quão importante é essa etapa do ensino e o quanto temos a ganhar quando desenvolvemos boas estratégias de

planejamento e registro do nosso dia-a-dia. A seguir, haveremos de nos deter em reflexões relativas às diferentes maneiras de organizar as atividades de sala de aula quando fazemos nossos planejamentos.

As múltiplas formas de organização das atividades didáticas

Para pensarmos sobre a organização das atividades didáticas, fizemos uma classificação dos tipos de situação de sala de aula que temos encontrado em nossas observações. As modalidades de organização que serão expostas com base nos exemplos dos professores e das professoras que pensaram conosco este capítulo são principalmente de cinco tipos: (1) atividades permanentes; (2) projetos didáticos; (3) atividades seqüenciais; (4) atividades esporádicas, e (5) jogos.

ATIVIDADES PERMANENTES

A leitura faz parte da rotina de sala de aula da turma de Infantil VI (alfabetização) que ensino. Todos os dias, após a colocação da data no quadro, realizamos leituras de textos diversos (poemas, contos, parlendas, história em quadrinhos, entre outros). Os alunos ficam muito ansiosos por esse momento. A princípio era eu que levava o material que ia ser lido para a sala (do acervo da escola ou do meu acervo pessoal). Levava dois ou três para eles escolherem qual gostariam de ler naquele dia, mas sempre dizia que quem tivesse em casa podia trazer para a gente ler. Depois de um tempo, os alunos foram se empolgando cada vez mais e faziam questão de participar, trazendo materiais que tinham em casa, como livrinhos de conto de fadas, gibis e histórias bíblicas. Notei que com esses momentos meus alunos despertaram mais para a leitura. Já conseguem perceber, entre outras coisas, se o texto lido se trata, por exemplo, de um conto, de uma poesia ou de uma história em quadrinhos. Vários vezes os vi ensaiando leituras de livrinhos e mesmo que ainda não tenham muito domínio não ficam desestimulados. Isso tornou

bem mais fácil o trabalho com a leitura na sala de aula. (Leila Nascimento da Silva, turma: Infantil VI (alfabetização), Escola Municipal Santa Catherine Labouré, em Jaboatão dos Guararapes).

Leila deu um exemplo de uma atividade permanente que realizava: leitura diária. Os jovens alunos da professora mostraram interesse pelos textos que ela levava para a sala de aula. Interessante observar, no relato da docente, que, aos poucos, os próprios alunos começaram a levar textos para a sala. Esse relato leva-nos a perceber que muitas vezes nós subestimamos nossos alunos, quando dizemos que não podemos fazer tal solicitação em escolas públicas porque os alunos não dispõem de livros de literatura. Na verdade, em grande parte dos lares isso se confirma, mas, na medida em que um ou outro aluno traz esses livros, podemos verificar que existe a possibilidade, que não pode ser desperdiçada, de conhecermos melhor o que nossos alunos dispõem em casa ou em outros ambientes nos quais eles circulam, e que nós não sabemos.

A leitura diária na escola já vem sendo apontada como uma das estratégias mais eficazes para inserir os alunos no mundo da literatura, da mídia, do humor. Participando dessas situações, os alunos se familiarizam com variados gêneros textuais e ampliam seus repertórios de textos, o que pode levá-los a querer ter acesso a outros textos do mesmo gênero, ou do mesmo autor, ou do mesmo tema.

Entre outros “ganhos”, podemos citar a ampliação do vocabulário, que, sem dúvida, gera mais compreensão em textos de diferentes gêneros. Purcell-Gates (2004, p. 33) salienta a esse respeito que:

foi demonstrado que a prática de leitura influi no aumento de vocabulário. A leitura de contos provoca a aprendizagem de palavras novas, introduzindo palavras de baixa frequência no repertório léxico do menino ou da menina. Por exemplo, Crain-Thoreson e Dale (1999), em um estudo sobre a leitura de contos, concluíram que a frequência de leitura de contos aos 2 anos de idade era um dos melhores indicadores do domínio posterior da linguagem, medido em conhecimento de sintaxe e vocabulário aos 12 anos.

Além da ampliação do vocabulário e do aumento do grau de letramento, como maior familiarização com os diferentes gêneros textuais, os alunos aprendem sobre as características da linguagem escrita. O melhor argumento, no entanto, para realizarmos atividades permanentes de leitura de textos é a construção de uma identidade leitora, em que diferentes finalidades de leitura constituam práticas permanentes desses alunos, incluindo-se, aí, as práticas de leitura para fruição, para deleite. O fundamental é que os alunos gostem / queiram ler cada vez mais.

Lembramo-nos, ao falar sobre tal tema, da crônica “Concertos de leitura”, de Rubem Alves (1996), quando ele se refere a sua professora de infância:

Foi Dona Iva – não sei se ela ainda vive – quem me ensinou que ler pode ser delicioso como voar ou como patinar. Ela lia para nós. Não era para aprender nada. Não havia provas sobre os livros lidos. Ela lia para que tivéssemos o prazer nos livros. Era pura alegria. Poliana, Heidi, Viagem ao céu, O saci. Ninguém faltava, ninguém piscava. A voz de dona Iva nos introduziu num mundo encantado. O tempo passava rápido demais. Era com tristeza que víamos a professora fechar o livro.

Apesar de ser uma das mais citadas e mais importantes, a leitura diária não é a única atividade permanente que encontramos nas escolas. Hora da conversa, chamada, hora da música, hora da arte são outros tipos de atividade permanentes que também são ótimas para desenvolver capacidade de compreensão e produção de textos dos alunos. Mas, o que são atividades permanentes realmente?

Entendemos que as atividades permanentes são intervenções pedagógicas realizadas com alta frequência, através de certa repetição de procedimentos, num intervalo de tempo, orientados por objetivos atitudinais (relativos ao desenvolvimento de atitudes e valores) e/ou procedimentais (relativos ao desenvolvimento de estratégias de ação, ao “como fazer”).

Na hora da leitura, por exemplo, busca-se construir uma identidade leitora, aumentando o repertório de textos a que os alunos têm

acesso, ajudando-os a desenvolver o gosto pela literatura, pela música ou pela leitura de jornal, entre outras, dependendo do material escolhido para ser lido.

Na hora do desenho, podemos ter como objetivo procedimental fazer com que os alunos desenvolvam estratégias de representar de diferentes modos a realidade, diversificando as técnicas de desenho ou pintura.

PROJETOS DIDÁTICOS

A professora Zidinete combinou com as demais professoras da escola que iriam realizar um projeto sobre o índio para apresentação no Dia do Índio. Zidinete decidiu propor aos alunos que eles abordassem o tema “O que mudou na vida dos índios nos últimos 500 anos?” Assim, o problema a ser investigado era a vida dos índios no período em que os portugueses chegaram ao Brasil e no período atual (2002), procurando identificar o que mudou e o que permaneceu apesar do tempo. O produto final foi um livro a ser doado à Biblioteca no dia da comemoração do Dia do Índio. Juntamente com os alunos, definiu que as etapas do projeto seriam: levantamento bibliográfico sobre o tema, leitura dos materiais conseguidos (dois textos por aula, fazendo sempre esquemas dos textos em cartazes), discussões sobre o tema a partir das informações colhidas nos materiais, produção de texto individual (que seria a apresentação do livro - cada aluno teria a sua cópia do livro com a sua apresentação), produção coletiva do relato histórico a partir dos esquemas produzidos. A professora comentou como fez levantamento bibliográfico: “Eu pedi pra que eles pegassem os livros e procurassem ver quais livros estavam falando sobre o Índio. Aí foram. Depois que eles pegaram os livros, aí eu selecionei seis livros e aí foram lidos de dois em dois. Segunda, quarta e sexta é aula de Português, aí eu pegava, lia os livros e fazia um esquema. Foram três esquemas que eu fiz com a leitura de dois livros”. O apoio da figura, segundo a professora, era importante porque muitos ainda não sabiam ler. Esses alunos escolhiam os livros que tinham figuras de índios. Os esquemas eram feitos coletivamente, após a leitura dos textos. A professora lia o

texto e perguntava quais informações eram importantes para o que eles estavam pesquisando. Os alunos destacavam as informações mais importantes dos textos do dia e ela ia escrevendo em uma cartolina em forma de esquema, que deixou expostos na sala. Ela falou de sua função enquanto mediadora do processo de produção de textos: “Eu estava observando [...] Vendo quem estava fazendo... Por que não estavam... Todos fizeram, entendeu? [...] Foram 32 alunos que conseguiram fazer”. (Zidinete Maria Alves Caribé, 1ª série, Escola Municipal Marcelo José do Amaral, Camaragibe - PE).

Zidinete forneceu um ótimo exemplo de projeto didático. Durante um mês, os alunos trabalharam junto à professora para elaborar o livro sobre os índios, que foi combinado por eles desde o início do processo.

De fato, os projetos didáticos são excelentes modos de levar os alunos a planejar e a executar um plano de ação para chegar a um produto estabelecido no grupo. Os PDs, tal como propõe Leite (1998), implicam intencionalidade; busca de respostas autênticas e originais para o problema levantado pelo grupo; seleção de conteúdos em função da necessidade de resolução do problema e da execução do produto final (conhecimento em uso) e a co-participação de todos os envolvidos nas diversas fases do trabalho (planejamento, execução, avaliação). Essa forma de trabalho favorece, de maneira dinâmica, a construção do pensamento científico e de atitudes de pesquisa. Assim, vários objetivos procedimentais são visados nos projetos didáticos. Muitos desses procedimentos que são desenvolvidos na execução de um projeto didático são os que pesquisadores utilizam na construção do conhecimento científico.

García-Milà (2004, p. 133) assinala que a construção do conhecimento científico envolve processos estratégicos de dois tipos: básicos e integrados. Segundo a autora:

os processos estratégicos básicos são observar, classificar, comunicar, tomar medidas, fazer estimativas e predizer. Os processos estratégicos integrados requerem uma combinação dos anteriores e representam os processos de investigação científica: identificar, controlar e operacionalizar variáveis,

formular hipóteses, projetar experimentos, compilar, representar e interpretar dados, projetar modelos, fazer inferências, argumentar conclusões, e, finalmente, elaborar informes científicos.

Essa mesma autora defende que:

Ao aprender ciências, desenvolvem-se formas para compreender o mundo; para isso, os meninos e as meninas têm de construir conceitos que os ajudem a conectar experiências. São também desenvolvidas estratégias para adquirir e organizar informação e aplicar e comprovar idéias, ao mesmo tempo em que se adquirem atitudes científicas. Tudo isso contribui para dar sentido ao mundo e também os prepara para tomar decisões e solucionar problemas na vida.

Tudo isso que foi dito pela autora pode ser realizado via execução de projetos didáticos que levem os alunos a elaborar um problema, decidir como vão solucionar tal problema e que tenham uma meta a ser atingida.

O ensino de língua é bastante incorporado na execução de projetos didáticos, desde que as diferentes estratégias de coleta e organização de informações, registro de resultados e de divulgação desses resultados são realizados, via de regra, através de textos orais e escritos de diferentes gêneros.

De modo geral, os alunos precisam ler textos científicos, com informações sobre o tema pesquisado, textos instrucionais, com orientações sobre como fazer experiências, textos jornalísticos, quando o tema assim o exige. Esses diversos textos precisam ser estudados, e as informações relevantes precisam ser anotadas ou mesmo organizadas em esquemas, resumos, tabelas, gráficos, que são gêneros textuais de importância crucial no processo de escolarização. Além desses, são, ainda, produzidos outros textos para divulgar os resultados do trabalho ou mesmo para intervir na sociedade, em projetos que envolvem intervenção na comunidade.

No caso do projeto desenvolvido por Zidinete, as informações foram inicialmente organizadas em esquemas, e, posteriormente, foi produzido o relato histórico de forma coletiva.

Na atividade de produção coletiva, os alunos têm muito a aprender. Teberosky e Ribera (2004), por exemplo, salientam que, através da mediação da professora,

a escrita lhes facilita novas formas de analisar a linguagem que utilizam, os conteúdos que comunicam, seus pensamentos e, nesse caso, sentimentos. A escrita lhes ajuda a analisar seus sentimentos e os dos demais, a compartilhá-los e a buscar soluções. (p. 64)

Não devemos, também, esquecer que, na produção de textos escritos coletivos, os alunos utilizam seus conhecimentos oriundos das práticas orais de uso da língua. Conforme salientam Val e Barros (2003, p. 136),

o domínio da modalidade oral da língua, que significa a capacidade de interpretar e produzir adequadamente textos falados, no ambiente social cotidiano, é a base sobre a qual se assenta o processo de construção e desenvolvimento dos conhecimentos necessários à interação verbal mediada pela escrita.

Assim, vemos, nos projetos didáticos, espaço para produção e compreensão de textos exemplares de diferentes gêneros textuais, o que contribui enormemente para a ampliação do grau de letramento dos alunos.

ATIVIDADES SEQUENCIAIS

Obtive a informação sobre a exposição “História em Quadros”, de Maurício de Sousa, e fui ao Departamento de Atividades Culturais e Desportuais - DACD/SE - da Prefeitura do Recife para agendar uma visita com os meus alunos à referida exposição. Recebi a orientação para procurar o Departamento do 1º e 2º ciclos. Neste departamento, fui informada que existiam critérios a serem considerados na escolha das escolas que iriam prestigiar o evento. No dia seguinte, retornei ao Departamento e descobri que o nome da “minha” escola não fazia parte da lista. Na escola, conversei com os alunos e expliquei a situação. Sugeri que eles escrevessem um bilhete para a diretora do Departamento do 1º e 2º ciclos, solicitando a nossa ida

a Brennand (local onde estava ocorrendo o evento). Entreguei os mesmos à secretária e retornei posteriormente para saber a resposta. Como a mesma foi positiva, pedi aos alunos que escrevessem outro bilhete, de agradecimento. No período que antecedeu a visita, realizamos as seguintes atividades: assistimos o vídeo “cinegibi”, com a turma da Mônica; os alunos leram e folhearam gibis da turma da Mônica; listamos os personagens da turma da Mônica; os alunos produziram histórias em quadrinhos (desenho e texto); os alunos produziram histórias a partir de tiras das histórias em quadrinhos, da turma da Mônica, (atividade com os gibis); os alunos produziram uma história a partir de tiras das histórias em quadrinhos, da turma da Mônica (atividade xerocada); os alunos leram uma história em quadrinhos que foi afixada no quadro e concluíram a mesma (o diálogo do último quadrinho); fizeram leitura do exemplar diarinho (sobre a exposição); fizeram votação para a escolha do nome da biblioteca (Maurício de Sousa era um dos candidatos). Após a visita, os alunos fizeram uma releitura de um quadro de Van Gogh e Maurício de Sousa e atividades com o objetivo de apropriação do sistema alfabético. As situações didáticas foram positivas, a princípio porque fizemos uso da escrita e leitura dentro de uma situação real (os bilhetes); realizamos ainda diversas leituras de imagens (vídeos, gibis, quadros de Maurício de Sousa e Van Gogh) e trabalhamos em sala com diversos gêneros de texto (jornal, bilhetes, história em quadrinhos, cédulas de votação). (Maria Solange Barros, 1^a ciclo do 1^a ano, Escola Municipal Cidadão Herbert de Souza, em Recife-PE).

As atividades seqüenciais são formas que tradicionalmente os professores e as professoras têm adotado para articular diferentes partes de uma aula ou de aulas seguidas. O princípio fundamental é fazer com que não haja rupturas bruscas entre uma atividade e outra. Diferentes formas de conduzir atividades seqüenciais podem ser adotadas. Um tema geral, um conteúdo de ensino, um tema de um texto lido ou um gênero textual pode ser o elo de articulação entre atividades didáticas.

No exemplo da professora Solange Barros, houve uma organização das atividades, tomando-se como elo de articulação um gênero

textual – história em quadrinhos – e personagens criados por Maurício de Souza Turma da Mônica. Cada atividade sugerida guardava, em algum grau, relação com essas personagens. Conhecer as histórias em quadrinhos de Maurício de Souza e seus personagens era fundamental para entender a exposição que iriam visitar. Atividades interessantes foram realizadas. O uso da escrita para conseguir ter acesso à exposição, através da escrita do bilhete, foi importante, já que os alunos produziram um texto com uma finalidade real. A proposta de outro bilhete, com uma finalidade diferente (agradecer o apoio dado para o grupo), foi também fundamental para inserir diferentes práticas de uso da língua. As atividades seguintes, que envolveram leitura e escrita de textos de dois gêneros (histórias em quadrinhos e tiras), favoreceram o conhecimento dos alunos sobre os gêneros trabalhados e sobre um autor específico – Maurício de Souza. A ampliação do repertório de textos dos alunos foi, assim, garantida através de diferentes situações didáticas articuladas. A leitura do texto em que a exposição que iriam assistir foi apresentada (diarinho) também contribuiu para introduzir a leitura com outra finalidade presente em nossa sociedade: saber informações sobre eventos culturais e criar expectativas sobre tais eventos, ativando conhecimentos prévios sobre o que será visto. Após a visita, a discussão sobre os quadros favoreceu uma retomada sobre o tema da exposição e possibilitou que novos questionamentos fossem feitos. Assim, a professora fez uma seqüência de atividades articuladas, utilizando diferentes estratégias didáticas para chegar a objetivos previamente pensados.

Outro exemplo de atividade sequencial foi realizado pela professora Ana Luzia da Silva Pedrosa, da 2ª série da Escola Estadual Professor Fontainha de Abreu, em Recife – PE:

A aula teve início com a história “O aniversário do Saci”, em um álbum seriado. Depois da leitura feita pela professora, foi retomada a conversa sobre o que é folclore, e as crianças construíram uma definição coletiva sobre o tema. Depois dessa conversa, as crianças ouviram novamente a história lida pela professora. Feita a leitura, foi iniciada uma conversa sobre o texto e foram realizadas as seguintes atividades: lista

de convidados do Saci (os personagens da lenda); construção coletiva do convite da festa; produção da lista de comidas e bebidas típicas e, para finalizar, reconto livre da história ouvida. As atividades continuaram por toda a semana, tratando de uma lenda por dia.

Como podemos ver na descrição feita por Ana Luzia, as atividades realizadas em cada dia tinham como eixo de articulação os textos lidos. Dessa forma, havia uma seqüência em cada dia, articulada pelo texto, e, durante toda a semana, as seqüências se articulavam pelo tema “lendas”.

O trabalho por meio de tema gerador é também uma organização através de atividades seqüenciais. Nessa forma de organização, os alunos respiram determinado tema durante um intervalo de tempo, havendo, geralmente, uma situação de culminância, em que os trabalhos dos alunos realizados durante aquele período são expostos para um público convidado. Há uma adoção desse tema por professores de diferentes áreas de conhecimento, de modo a favorecer ao aluno diferentes momentos para agregar conhecimentos relativos ao assunto.

As atividades seqüenciais são boas por conduzirem os alunos a compreender determinado conceito, ou regra, ou mesmo a desenvolver procedimentos, em diversas situações, apreendendo diferentes facetas desse saber em construção. A esse respeito, Sadovsky (1994, p. 7) diz-nos que:

não é admissível que as crianças adquiram de uma vez e para sempre todos os significados de um conceito, mas sim que o façam através da resolução de diferentes tipos de problemas. Estamos pensando, portanto, num processo de sucessivas aproximações, organizações e reorganizações.

ATIVIDADES ESPORÁDICAS

A professora, após recordar histórias do “Sítio do Pica-Pau Amarelo” que já haviam sido trabalhadas com os alunos, propôs a seguinte atividade:

P: Vamos fazer uma lista com os nomes dos personagens (a professora colou uma cartolina no quadro, com o título “lista dos personagens do sítio do pica-pau amarelo”). Qual é o primeiro personagem?”.

A: Emília.

A professora chamou três alunos para escrever o nome Emília no quadro. Ela comparava suas escritas e discutia questões de apropriação do sistema alfabético pertinentes à palavra. Quando descobriam como era a escrita correta, colocavam a palavra na cartolina.

O mesmo procedimento acontecia com todas as palavras da lista. Os alunos, após debate sobre como escrever as palavras, copiavam no caderno a palavra correta que a professora colocava na cartolina.

P: Qual é o segundo personagem que a gente vai escrever?

A: Pedrinho.

A professora chamou mais três alunos para escrever “Pedrinho”...

Escreveram Tia Anastácia, Saci, Rabicó, Cuca...

No Final da atividade, propôs:

P: Vamos ler o que a gente já fez? (A professora apontou para as palavras e leu com os alunos cada nome da lista)”. (Relatório de aula elaborado por Kaasy Mary, após observação de uma aula de Danielle Felix da Silva, 1ª série, Escola Municipal Jaboatão dos Guararapes, Jaboatão dos Guararapes-PE).

As atividades esporádicas são aquelas que realizamos de modo descontínuo, sem haver articulação com outras atividades de sala de aula. Aparecem, geralmente, para estabelecermos objetivos que não estão sendo considerados em outras formas de trabalho que estamos realizando naquele momento específico.

Um exemplo claro de atividade esporádica foi observado por Kasy Mary, na aula de Danielle. Nesse caso, ela queria realizar a atividade de reflexão sobre a escrita das palavras. Escrever listas para refletir com os alunos acerca dos princípios do sistema é uma atividade comum. A docente escolheu um tema para seleção das palavras que, provavelmente, provocou interesse das crianças: personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Os alunos já tinham conhecido esses personagens em outras situações – assistindo à televisão e escutan-

do as histórias lidas pela professora em sala de aula – e estavam, naquela aula, aprendendo a escrever essas palavras que tinham um conteúdo significativo para elas. A apropriação do sistema alfabético era a preocupação da docente nessa aula. Assim, verificamos que, embora a atividade não tivesse articulação com nenhuma outra do dia, não era uma proposta estranha às crianças. Tentar trabalhar com tarefas que provoquem interesse dos alunos é, portanto, um desafio que precisamos enfrentar.

Outras atividades que criamos para refletir sobre a escrita alfabética, sobre pontuação, concordância, ou mesmo atividades de produção de textos para atender a alguma demanda isolada (bilhete para os pais, carta para uma colega ausente, convite para uma festa da escola) podem ser pensadas, sem que necessariamente tenhamos uma seqüência para executar.

É importante frisar que, quando a atividade é clara e a condução é apropriada, não há estranhamento por parte dos alunos. Eles, na verdade, sabem que há uma articulação daquela atividade com outras realizadas durante o ano letivo, em função dos objetivos de ensino da professora. No capítulo 5 desta obra, as autoras discutiram sobre essa dimensão escolar das relações que se travam no interior da sala de aula.

JOGOS

Tenho na sala 3 caixas com rótulos separados em grupos temáticos: alimentos, higiene e remédios. Esses rótulos são sempre lidos e trabalhados em sala. Nesse dia, confeccionei cartelas com 12 lacunas para colar o rótulo. Mandei que cada aluno escolhesse os 12 rótulos para colar em sua cartela. Depois que fizemos todas as cartelas, fomos jogar o bingo. Cada rótulo chamado era escrito e lido junto com os alunos e quem tinha o rótulo em sua cartela marcava com um X. A atividade foi muito proveitosa, pois primeiro os próprios alunos escolheram seus rótulos, lendo o que queriam ou levantando a hipótese sobre o que escolhiam. E depois a própria leitura e escrita com toda a sala e leitura individual na hora de marcar o rótulo (Rosaide Moreira dos Santos, 2ª ano do 1ª ciclo, Escola Municipal Monte Castelo, em Olinda-PE).

Os jogos são atividades que existem na nossa sociedade e que, portanto, fazem parte da vida dos alunos. Na escola, eles adquirem uma dimensão diferente, dado que existem objetivos didáticos associados às finalidades dos jogadores.

A professora Rosenaide, ao trazer para a sala de aula jogos de alfabetização, tinha como propósito fazer com que os alunos compreendessem diferentes princípios do nosso sistema. Por serem atividades lúdicas, temos, em geral, boa aceitação dos alunos: tanto as crianças quanto os jovens e adultos envolvem-se em jogos na sala de aula. O bingo proposto levava os alunos a tentar ler os rótulos que já tinham tido acesso em outros momentos na sala de aula, a pensar sobre a escrita desses rótulos, através da intervenção da professora, e a construir um repertório de palavras estáveis que podem servir como referência para a escrita de outras palavras. Assim, os alunos participaram de uma atividade em que leram textos que circulam na nossa sociedade e tiveram a oportunidade de mobilizar e socializar conhecimentos sobre nosso sistema de escrita.

No exemplo que usamos, utilizamos um jogo de regras. No entanto, diferentes tipos de jogo são encontrados no dia-a-dia, tal como os jogos de enredo. Nesse tipo de brincadeira, as crianças exercitam papéis do mundo adulto e inserem-se, nesse mundo imaginário, em diferentes esferas de interação, produzindo diversos gêneros textuais adequados às situações vividas (bilhetes, listas, convites...). Consideramos, portanto, que, através de diferentes tipos de jogo, os alunos podem participar de eventos de letramento, com acesso a variados gêneros textuais, e podem centrar-se em especificidades do sistema alfabético de escrita, que é uma das prioridades nesse grau de escolaridade.

Planos de ação: a questão da rotina periódica

Todas as formas de organização do trabalho de sala de aula acima discutidas favorecem múltiplas aprendizagens. No entanto, é importante perceber que existem algumas estratégias mais apropriadas que outras para determinados objetivos. Por exemplo, para apropriação do sistema alfabético, nem sempre conseguimos trabalhar

com projetos didáticos. Ou melhor, embora esse eixo possa estar sendo inserido em vários projetos didáticos, essa aprendizagem requer uma constância e uma sistematização que exige que planejemos situações frequentes e que disponibilizemos material para fazer com que os alunos se apropriem de diferentes princípios do sistema. Dessa forma, fica difícil abrimos mão de reservarmos um tempo diariamente (ou quase diariamente) para dar conta desse propósito. Os jogos de alfabetização e as atividades sequenciais ou mesmo as atividades esporádicas podem ser mais facilmente pensadas com essa frequência do que os projetos didáticos.

Por outro lado, para levar os alunos a ler e a produzir textos, atendendo a diferentes finalidades, o projeto didático é especialmente rico. Nesses casos, é possível planejarmos, com os alunos, produtos que exigirão atitudes de pesquisa, elaboração e revisão textual, numa dimensão sociodiscursiva clara.

À primeira vista, poderia parecer que estamos dissociando a aprendizagem da base alfabética da aprendizagem acerca dos usos da escrita. No entanto, não é essa a nossa intenção. Na verdade, concordamos com Soares (2004, p. 15) quando ela defende que é necessário reconhecer as especificidades de um e outro tipo de aprendizagem:

A conveniência, porém, de conservar os dois termos (*alfabetização e letramento*) parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

Assim, reafirmamos que diferentes procedimentos didáticos são imprescindíveis para atendermos à multiplicidade de objetivos que temos em vista no ensino da língua portuguesa. Por exemplo, o ensino de conteúdos que exigem trabalho de reflexão consciente acerca de conceitos, regras e princípios gerativos (como ortografia, pontuação, concordância) é muito bem conduzido no formato de seqüências didáticas, tal como exemplificamos acima.

Por outro lado, objetivos atitudinais e procedimentais que perpassam todas as habilidades acima descritas, que se circunscrevem num espiral em que se torna necessário permanente contato do aprendiz com o objeto de aprendizagem, são eficazmente tratados sob a forma de atividades permanentes. Para ampliar o repertório dos alunos de gêneros textuais, de conhecimentos sobre determinado tema, de suportes textuais, essas atividades são de relevância inquestionável. As atividades de leitura diária pelo professor podem propiciar, acima de tudo, ampliação do grau de letramento dos alunos, desenvolvimento do gosto literário e curiosidade para os diferentes suportes textuais, e também fornecer modelos de leitores, conforme já dissemos.

Além de considerarmos os objetivos didáticos ao decidirmos sobre que tipos de organização do trabalho adotaremos, precisamos, também, estar alertas às características do grupo e às formas de interação que já se desenvolveram entre os alunos. A esse respeito, Jacobson (2004, p. 95) atenta que:

cada menina ou cada menino pode provir de uma comunidade com modelos diferentes de comunicação; portanto não há maneiras fixas, únicas, de proporcionar o que necessitam. Os professores e as professoras e as escolas precisam educar-se a si mesmos em relação a seus estudantes para criar estruturas de gestão da aula culturalmente sensíveis.

Perante essa constatação, assumimos que é possível e necessário variar, ao longo do ano letivo, as modalidades de tratamento dos conteúdos em língua portuguesa. Diferentes modalidades podem conviver num mesmo período de tempo, favorecendo a adoção de diferentes objetivos de naturezas diversas, de forma paralela.

Para ajudar os alunos a prever o que será feito em cada dia e para que possamos planejar nosso dia-a-dia a fundamentados num quadro de expectativa geral, sugerimos a adoção de quadros de rotinas, uma vez que os alunos, através do acesso a esses textos, podem participar do planejamento da aula, assumindo, com a professora, a responsabilidade sobre a utilização do tempo.

Para concluir nossa conversa, reafirmamos o princípio geral de que, variando as formas de gestão da sala de aula, com base nos objetivos didáticos e necessidades dos nossos alunos, estaremos inserindo-os em situação com diferentes demandas de engajamento no mundo da linguagem. Em todos os exemplos usados, buscamos salientar que precisamos conciliar a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos, sem negligenciarmos nenhuma dessas duas dimensões da escolarização inicial. Realizando uma ação planejada, temos mais condições de dar conta dessa complexa tarefa que é alfabetizar letrando.

Referências

ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência – O dilema da Educação*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

CRAIN-THORESON, C.; DALE, P.S. *Enhancing linguistic performance: parents and teachers as book reading partners for children with language delays*. Topics in Early Childhood Special Education: Special Issue, 62, 1999, p. 28-39.

GARCÍA-MILÀ, M. Alfabetização “em” e “através das” ciências. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. (Org.) *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JACOBSON, E. Práticas de linguagem oral e alfabetização inicial. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M.S. (Org.) *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEITE, L. H. A. Pedagogia dos projetos. *Revista Presença Pedagógica*, n. 8, 1998, p. 24-33.

MAGALHÃES, L.; YAZBEK, A. P. *Parceria planejada entre o orientador e o professor. Seminário Intinerante*. Recife: Centro de Estudos Escola da Vila, 1999.

PURCELL-GATES, V. A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as e casa. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M.S. (Org.) *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SADOVSKY, P. Diferentes dimensões da análise didática. In: PARRA-SADOVSKY-SAIZ. *Enseñanza de la matemática – Documento curricular P.T.F.D.* Buenos Aires: Editora, 1994.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 2004. p. 5-17.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. Contexto de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. (Org.) *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VAL, M. G. C.; BARROS, L.F.P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: ROCHA, G.; VAL, M. G. C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Alfabetizar letrando

Carmi Ferraz Santos
Eliana Borges Correia de Albuquerque

Vimos refletindo ao longo deste livro sobre o ensino da língua escrita com base na perspectiva do letramento. No 1º capítulo, Eliana Albuquerque trata dos conceitos de alfabetização e letramento, e de que modo esses conceitos, embora se refiram a aspectos diferentes do aprendizado da língua escrita, são complementares e indissociáveis. No capítulo 2, Carmi Santos analisa como a instituição da escolarização obrigatória levou à construção de determinado conceito de alfabetização. No terceiro capítulo, Márcia Mendonça discute questões relativas aos gêneros textuais e seu tratamento na alfabetização e no ensino de língua materna. Já o artigo de Telma Leal discute diferentes formas de organização da prática pedagógica em função do ensino da escrita.

Na verdade, embora tratando de aspectos diferentes com respeito à relação entre alfabetização e letramento, todos os autores chamam a atenção para a importância de se alfabetizar letrando. Ou seja, levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e

da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade.

Mas, afinal, em que consiste realmente um processo de alfabetização na perspectiva do letramento? Como conciliar o trabalho com o ensino do sistema alfabético de escrita com as situações de leitura e produção de textos? Como possibilitar situações de leitura e produção de textos a sujeitos que ainda não sabem ler e escrever de forma autônoma?

Na tentativa de responder a essas questões, discutiremos inicialmente alguns equívocos cometidos ao falar-se do que vem a ser alfabetizar letrando. Discutiremos, posteriormente, o que, para nós, deve ser entendido como um processo de alfabetização pautado na perspectiva do letramento. E, por fim, objetivando esclarecer melhor em que consiste o alfabetizar letrando, analisaremos duas situações didáticas em que professoras das séries iniciais objetivaram proporcionar a seus alunos a aprendizagem da escrita, inserindo-os em situações de leitura e produção textual.

Alguns equívocos na compreensão do que vem a ser alfabetizar letrando

Preocupados com a crítica de que os textos utilizados na escola eram artificiais e não representavam as práticas reais de leitura e de escrita presentes na sociedade, muitos professores começaram a introduzir em suas aulas diferentes gêneros textuais. Entretanto, ao fazerem isso, acreditavam que os textos que funcionam na realidade extra-escolar pudessem entrar na escola da mesma forma como funcionam fora dela. Dessa maneira, nega-se a escola como um lugar específico de ensino-aprendizagem, o que, pelas suas peculiaridades, acaba por transformar as práticas de referência nas quais os textos vão ser utilizados e produzidos. Sendo a escola lugar específico de ensino-aprendizagem, não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade. Ao entrar no processo de ensino, as situações de produção textual, embora remetendo às situações nas quais tais textos são utilizados

nas práticas de linguagem na sociedade, apresentam características peculiares à situação de ensino em que estão inseridas. Como destacou Marinho (1998, p. 77),

A necessidade de que a criança faça uso da língua escrita interagindo com uma multiplicidade de textos é, de fato, importante, mas seria importante, também, uma explicitação das condições de “transferência” de alguns textos para o cotidiano da sala de aula, já que o texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significação.

Outro equívoco no entendimento do que seja alfabetizar letrando, é utilizar a leitura de diferentes textos apenas como pretexto para o trabalho com palavras que, após escolhidas do texto lido, são divididas em sílabas para depois ser trabalhadas valendo-se do estudo das famílias (ou padrões) silábicas. Ou ainda, cair-se em outro extremo. Acreditar que, apenas com a oportunidade da leitura e produção coletiva de textos, os alunos que ainda não dominam o sistema de escrita podem vir a, sozinhos, apropriar-se desse conhecimento. Sendo assim, não oportunizam atividades de reflexão sobre a palavra nem sistematizam o ensino do sistema de escrita alfabético.

Afinal, em que consiste alfabetizar letrando?

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa. Portanto, ao se ler ou escrever um texto em sala de aula, deve-se objetivar uma finalidade clara e explícita para os envolvidos na situação de leitura ou produção.

Discutindo a natureza do ato da leitura, Foucambert (1994) nos faz a seguinte afirmação:

Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e

associar-se à utilização que os outros fazem deles...Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso.... (p. 31)

Que finalidades ou razões poderiam ser essas? A leitura para conseguir alguma informação, para estudo de determinado tema ou, simplesmente, por prazer. Com relação à produção escrita, poder-se-ia escrever para sistematizar e/ou guardar uma informação, para se comunicar com alguém, para relatar um fato, etc.

Entretanto, a garantia do acesso à leitura e à produção de diferentes gêneros textuais por si só não assegura a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos. Se Foucambert destaca que se pode até ser alfabetizado, mas não ser leitor, Albuquerque, no 1º capítulo deste livro, chama-nos a atenção para o fato de que se pode ser letrado sem ser alfabetizado. Em ambos os casos, não há a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos. É preciso, portanto, que, nesses momentos de leitura e escrita, seja oportunizado aos alunos compreender a linguagem que se usa ao escrever os diferentes textos, ou seja, compreender as características textuais de cada gênero em razão das funções que cumpre na sociedade. Mas é preciso também que eles se apropriem da escrita que usamos ao escrever textos, que, no nosso caso, é a escrita alfabética. Não adianta muito o indivíduo saber identificar a que gênero o texto se refere e para que ele serve, se ele não é capaz de recuperar sozinho as marcas registradas no papel.

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Em uma situação de aprendizagem na qual os alunos ainda não dominam o sistema de escrita alfabético, faz-se necessário que o professor atue como mediador, seja lendo, seja registrando por escrito os textos produzidos oralmente pelos alunos. No entanto, não se pode deixar para que o aluno produza escritos ou leia apenas quando já dominar o nosso sistema de escrita. É importante que eles possam,

desde o início do processo de alfabetização, testar suas hipóteses a respeito da escrita. Se o conhecimento que esses têm da escrita ainda não é suficiente para que leiam ou produzam textos extensos, pode-se levá-los a ler textos memorizados, tais como cantigas, quadrinhas, assim como tentar escrevê-los na íntegra ou parte deles.

Analisaremos a seguir como duas professoras organizaram situações de aprendizagem da escrita nas quais os princípios acima colocados foram abordados.

Chapeuzinho amarelo: ler e brincar com as palavras

A professora Rosivânia Barbosa de Aguiar Carneiro¹, juntamente com outras professoras que participaram do curso de extensão “Alfabetização e letramento: leitura e produção de textos”, promovido pelo CEEL, planejaram uma seqüência de atividades que envolvia a leitura do livro de literatura infantil “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque com ilustração de Ziraldo. A seguir, apresentaremos como as atividades foram desenvolvidas na turma da referida professora, cuja aula foi observada pela bolsista Irlândia do Nascimento Silva. Destacaremos, do relato de observação da aula, como a professora Rosivânia conseguiu desenvolver uma atividade de leitura deleite, ao mesmo tempo em que envolveu os alunos em um trabalho de brincar com as palavras, seguindo a proposta do autor do livro. As atividades desenvolvidas foram as seguintes:

- Antes de ler o livro, a professora conversou com os alunos sobre a temática da história que seria lida, que falava do “medo”.

P.: “Vejam só trouxe uma surpresa pra vocês. Quem gosta de surpresa?”

A.: “Eu” (responderam todas os alunos)

¹ A professora Rosivânia Barbosa de Aguiar Carneiro lecionava, em 2004, em uma turma do 1º ano do 1º ciclo, na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, pertencente à Secretaria de Educação da cidade do Recife.

P.: “ Mas antes de mostrar a surpresa nós vamos conversar”... “ Ou todo mundo é corajoso?”
 A.: “ Eu” (alguns alunos afirmaram que tinham medo)
 A.: “ Eu não”(um aluno negou ter algum medo)
 A.: “ Não tem medo de nada, é Lúcio?” (a professora perguntou ao aluno que havia negado ter medo de alguma coisa)
 P.: “ Pois eu tenho medo e vocês já sabem do quê?”
 A.: “De gato” (responderam alguns alunos)
 P.: “É, vocês já sabem que eu não posso ver um gato que eu tenho pavor”... “Glebison, Douglas e vocês têm medo de quê?”
 A.: “De jibóia” (Glebison responde para a professora)
 P.: “Só de jibóia, Glebison?”
 A.: “ Tubarão” (Glebison acrescentou a resposta anterior)
 A.: “Mas tubarão não faz medo não” (outro aluno afirmou para a professora e para os seus colegas)
 (E a conversa prosseguiu com cada aluno falando sobre seus medos).

- Em seguida, antes de apresentar o livro que seria lido – Chapeuzinho Amarelo - ela quis avaliar o conhecimento dos alunos sobre a história de Chapeuzinho Vermelho:

P.: “Olha, tem uma história que todo mundo conhece. É uma história de uma menina que usa um chapeuzinho vermelho”.
 A.: “Chapeuzinho Vermelho” (um aluno afirmou ser esse o nome da história a qual a professora estava se referindo)
 P.: “ Eita, eu ia dar mais pistas” (a professora fez um comentário para a turma)
 P.: “Olha, o que tinha nesta história?”
 A.: “ Lobo” (respondeu um aluno)
 P.: “Quem tem medo do lobo?”
 A.: “Chapeuzinho Vermelho e todo mundo” (um outro aluno respondeu para a professora)
 P.: “ Quem mais tinha na história?”
 Os alunos falaram dos personagens: Chapeuzinho Vermelho, a vovó, e a professora lembrou do caçador.

- A professora mostra o livro que iria ser lido e explora o autor e o ilustrador, fazendo questões sobre eles:

P. “Mas, olhem. A surpresa que eu trouxe é uma história que eu acho que ninguém conhece. Eu vou só mostrar a capa pra vocês verem”

(a professora afirmou isso para os alunos enquanto mostrava a capa do livro de Chapeuzinho Amarelo para toda a turma) ...

P. “Olha, Chico Buarque é o autor. Ele fez o que mesmo?”
(perguntou a turma)

A.: “Escreveu a história” (responderam alguns alunos)

P.: “ E a ilustração fala de quê?”

A.: “Quem desenhou a história”(afirmou um aluno)

P.: “Isto sim. Olha, Chico Buarque escreveu a história e deu para Ziraldo desenhar”

P.: “Alguém já ouviu falar de Chico Buarque e Ziraldo?”

A.: “ Chico” (afirmou um aluno)

P.: “ É mesmo? O que ele faz?” (a professora perguntou a este aluno)

A.: “ Escritor”(respondeu o aluno)

P.: “Sim, mas o que ele é mais? Alguém sabe?”

Como os alunos não se pronunciaram, então a professora revelou-lhes os outros talentos de Chico Buarque:

P.: “Ele é autor. Escreve letras de músicas e dá pra os outros cantarem”.... “E Ziraldo. Olhem ele também inventou uma história de outro menino... É um menino que tinha um panela na cabeça”

A.: “Ah! Eu conheço. É o menino maluquinho” (afirmou um aluno)

P.: “Mas, olha. Quer dizer que Chico Buarque escreveu a história e quem desenhou?”

A.: “Ziraldo”(respondeu um aluno)

• Logo depois de obter essa resposta do aluno, a professora informou à classe que iria começar a leitura do livro “Chapeuzinho Amarelo”. Enquanto ia lendo a história, ela apresentava as ilustrações. Os alunos se mostraram interessados durante a leitura. Em alguns momentos, a professora solicitava que eles completassem a frase, fazendo antecipações, como no trecho apresentado a seguir:

P.: “E de todos os medos que tinha o medo mais medonho era o medo do tal do?”(a professora interrompeu a leitura e fez uma pergunta a respeito desse trecho da história)

A.: “Lobo” (responderam alguns alunos)

A professora continuou com a leitura:

P.: “Um lobo que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha, cheio de teia de...?” (mais uma vez a professora interrompe a leitura deste parágrafo e faz uma pergunta aos alunos)

A.: “Aranha” (responderam alguns alunos)

A professora continua a leitura:

P.: “[...] numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do lobo nem existia”

• Depois de terminar de ler o livro, a professora conversou com os alunos sobre a história, retomando os medos que a personagem Chapeuzinho Amarelo tinha e perguntando como ela conseguiu vencer esses medos, principalmente o medo do lobo.

• Em seguida, a professora iniciou uma seqüência de atividades relacionadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, que envolvia um trabalho de reflexão no nível da palavra e de escrita de palavras e frases. As atividades foram as seguintes:

1. Comparação de palavras:

P.: “Olhe, como é que se escreve a palavra lobo?”

À medida que os alunos iam dizendo as letras, a professora ia registrando na lousa. Depois voltou a perguntar:

P. E bolo?

Os alunos falaram as letras.

P.: “Tem alguma coisa de parecido?”

A.: “Lobo escreve com “lo” e bolo com “bo”.

A.: “Tão ao contrário tia”

2. Leitura das palavras presentes na história e que estavam com as sílabas invertidas:

P.: “Vamos ver se a gente descobre isso aqui”

A professora escreveu uma lista de palavras no quadro e solicitou que os alunos tentassem ler, dizendo que as palavras correspondiam aos medos que Chapeuzinho Amarelo tinha. A lista de palavras foi a seguinte;

Orrái _____

Tabará _____
Xabru _____
Bodiá _____
Gãodra _____
Jacoru _____
Barão-Tu _____
Pão Bichôpa _____
Trosmons _____

P.: “E aí, quem consegue dizer o que é?”

A.: “Trocando as palavras” (sugeriu um aluno)

A.: “Orrái” (um aluno lê em voz alta a primeira palavra da lista)

P.: “Quem inventou essa brincadeira aqui? Fui eu?”

A.: “Foi Chapeuzinho Amarelo” (respondeu em aluno)

P.: “Olha, como vocês viram, a Chapeuzinho Amarelo fez uma brincadeira pra perder esses medos que ela tinha. Então, vejam, Chapeuzinho tinha medo de raio e transformou o raio em orráio não foi? Vejam aqui” (a professora deu essa informação aos alunos enquanto indicando a palavra da lista)

P.: “Agora vamos tentar descobrir esse aqui?” (diz para os alunos indicando a palavra bodiá)

A.: “Bodiá” (lêem alguns alunos)

P.: “Quem era o bodiá?”

A.: “Diabo” (respondem alguns alunos)

P.: “Para não ter medo do diabo ela botou o nome de bodiá” (Comentou com a turma)...”Quem é o Gãodra?”

A.: “Dragão pra não ter mais medo dele”

E os alunos junto com a professora foram lendo e descobrindo as palavras.

3. Escrita dos medos que a personagem Chapeuzinho Amarelo tinha. A professora dividiu a turma em dois grupos – um de meninos e um de meninas – e solicitou que eles escrevessem os medos que a personagem tinha. Depois, cada grupo leu os medos que tinham escrito, e cabia ao outro grupo confirmar se eles estavam presentes no livro.
4. Escrita de palavras correspondentes aos medos de cada aluno. A professora solicitou que cada aluno escrevesse em um papel o nome de um dos medos que possuíam. Ela lembrou que eles tinham que

escrever a palavra corretamente e se dispôs a ajudá-los. Depois ela informou que eles deveriam registrar o nome de seus medos de forma invertida, como na história de Chapeuzinho Amarelo:

P.: “Agora sabe o que vai acontecer? Eu ajudei algumas pessoas porque tem que escrever a palavra correta. Mas olha, eu vou dar um tempo... Olha só. É pra mudar a sílaba, o pedacinho da palavra. Não as letras. Não muda o lugar das letras ... Agora, é pra escrever como tá aí no caderno de vocês?”

A.: “Não”(responderam alguns alunos)

P.: “Cada um escreve seu nome igual como se fala, mas com pedacinhos trocados como a Chapeuzinho fazia”

5. Leitura das palavras escritas de forma invertida pelos alunos. A professora chamava dois alunos para o quadro e solicitava que cada um lesse a palavra que o outro havia escrito e adivinhasse o medo correspondente:

P.: “Ele botou como? Diz aí como foi?” (a professora pergunta ao aluno que palavra estava escrita no papelzinho do outro aluno)

A.: “Boiaji”(o aluno leu)

P.: “Então, qual é o medo dele?”

A.: “É jibóia”(respondeu o aluno)

P.: “Mas ele acertou? É jibóia não é?” (a professora pergunta ao outro aluno)

A.: “ É” (o aluno confirmou à professora)

Considerando a temática deste artigo, o “alfabetizar letrando”, gostaríamos de destacar alguns pontos da seqüência desenvolvida pela professora Rosivânia que se relaciona com essa prática. Ela leu uma história atrativa para os alunos e, no momento da leitura, preocupou-se em mantê-los estimulados e interessados. Explorou algumas estratégias de leitura, como o conhecimento prévio dos alunos sobre o autor e o ilustrador, assim como sobre a temática da história. Após a leitura, ela retomou o texto oralmente com as crianças, para ver se elas o tinham compreendido. E, considerando o jogo de palavras que o autor do texto usou ao produzi-lo, ela desenvolveu uma série de atividades envolvendo a leitura e a escrita de palavras, no contexto em que essas foram produzidas na história. Assim, ela não precisou extrair do texto uma palavra-chave para, a partir dela, trabalhar as

sílabas e os padrões silábicos. Ao contrário, ela explorou algumas palavras-chaves do texto, como as palavras LOBO e BOLO, refletindo sobre suas semelhanças e diferenças, e outras palavras presentes no texto. E, por fim, solicitou que todos os alunos escrevessem palavras correspondentes aos medos que tinham, invertendo as sílabas, o que possibilitou que os alunos refletissem sobre a composição das palavras, a presença de sílabas e letras nelas, a relação entre a pauta sonora e a escrita das sílabas, etc.

Enfim, os livros de literatura estão cada vez mais presentes na escola e podem ser lidos em uma atividade de leitura deleite, na qual se pode explorar não só a temática do livro, mas o jogo de linguagem presente neles, levando o aluno a tentar lê-los sozinho, identificando as palavras que já conseguem ler e refletindo sobre algumas delas.

Trabalhando o jornal na sala de aula: ler e produzir textos, refletindo sobre algumas palavras

Objetivando trabalhar diferentes gêneros textuais com seus alunos, a professora Abda Alves², que lecionava em uma turma do 2º ano do 1º Ciclo na Rede Municipal de Ensino do Recife, organizou o seu planejamento de modo a trabalhar a cada semana um gênero específico. Como algumas alunas costumavam trazer para ela o caderno do jornal intitulado “Revista da TV” desejando saber o que iria acontecer na novela, a professora escolheu iniciar o trabalho tomando por base os gêneros presentes no jornal.

Em primeiro lugar, a professora procurou saber de seus alunos se aquele caderno trazido pelas alunas era o único existente no jornal. Os alunos responderam que não e relataram o que eles conheciam da estrutura do jornal. A partir daí, a professora sugeriu que juntos eles lessem um jornal. Foram então escolhidos, em primeiro lugar, que cadernos iriam ler e durante uma semana foi lido, no começo de cada aula, uma reportagem de um caderno. Ao fazer a leitura, a professora

² Esse relato foi vivenciado numa turma do segundo ano do 1º ciclo (1ª série) descrito pela professora Abda Alves, participante do Curso “Desafios da Alfabetização” promovido pela Prefeitura do Recife.

destacava que tipo de informação aquele caderno trazia, chamava a atenção para a estrutura da notícia, mas de modo informal, sem a preocupação de sistematizar essas informações ou propor outra atividade além da leitura do jornal e discussão da notícia lida.

Na semana seguinte, a professora organizou seu planejamento de modo a trabalhar de forma mais sistemática alguns gêneros presentes no jornal. O primeiro gênero escolhido foi o anúncio, já que os alunos demonstraram interesse pela variedade de coisas que se anuncia na parte de Classificados.

Foi trabalhado, então, um anúncio de carro. O anúncio foi lido pela professora e, após a leitura, ela apresentou o mesmo anúncio escrito num cartaz e destacou com os alunos quais as informações contidas nele e como esse se estruturava. A professora chamou a atenção para a necessidade de se colocar o essencial em relação à descrição do produto e a estratégia de abreviar as palavras, objetivando tornar o texto mais barato. A professora também questionou com os alunos se o anúncio no jornal era a única forma de se oferecer um produto para vender, ao que os alunos disseram que não e citaram o hábito de colocar placas na frente das casas quando se tinha algo para vender.

Depois a professora entregou para os alunos, reunidos em duplas, o texto do anúncio recortado em partes e pediu que eles montassem o anúncio e o colassem em seus cadernos. Terminada a tarefa, a professora solicitou que as duplas trocassem as atividades e comparassem com o texto escrito no cartaz.

Foi solicitado, então, aos alunos que destacassem do anúncio lido algumas informações contidas nele, tais como, modelo, ano, cor, acessórios, etc. À medida que os alunos destacavam as informações, a professora as escrevia no quadro, perguntando-lhes como se escrevia a palavra, quantas sílabas tinha, etc. Depois de colocadas todas as informações, a professora destacou o nome do carro PARATI e pediu que os alunos verificassem se era possível encontrar nele outras palavras. As crianças foram capazes de perceber a palavra PARA, mas o TI não conseguiram perceber. A professora então explicou que o TI era um pronome e assim como nós falamos “para mim” ao se referir à própria pessoa, ao falarmos com outra, podemos utilizar o “para ti” no lugar do “para tu”, como normalmente dizemos.

Após a explicação, ela pediu que os alunos citassem palavras que começassem como a palavra PARATI e ia registrando no quadro essas palavras e refletindo com eles o número de sílabas que a palavra tinha, qual a primeira sílaba, qual a última, qual o número de letras, se havia mais letras ou mais sílabas, etc.

Depois foi pedido que cada aluno em seu caderno desenhasse e escrevesse o nome de objetos que começavam como PARATI. Depois de realizada a tarefa, a professora pediu que alguns alunos lessem uma das palavras que escreveram e que a colocassem no quadro. Nesse momento, ela realiza a análise dessas palavras com os outros alunos, para que eles verificassem se estava correta, se faltava alguma letra, se alguma foi trocada e coisas desse tipo.

No final das atividades desse dia, a professora solicitou que os alunos trouxessem de casa um objeto para que, no dia seguinte, eles pudessem elaborar um anúncio de venda para o objeto trazido de casa.

Percebemos nesse relato o quanto é possível organizar o processo de ensino-aprendizagem da escrita tendo como princípios orientadores tanto a reflexão acerca dos usos sociais da leitura e da escrita, refletindo sobre as especificidades dos gêneros, quanto a reflexão da linguagem escrita, ou seja, do sistema de escrita alfabético.

Observamos como essa professora, embora em uma turma em que as crianças ainda não dominavam o sistema de escrita alfabético, oportunizou situações de leitura e de reflexão sobre textos que circulam na sociedade. A princípio, pareceria que o trabalho com jornal seria algo difícil de ser realizado com crianças pequenas e ainda não alfabetizadas. Mas o próprio fato de algumas trazerem partes de um jornal para ser lido pela professora mostra a familiaridade que essas têm, se não com o jornal como um todo, pelo menos com partes dele. A professora, então, utiliza-se desse fato para ampliar o conhecimento de seus alunos acerca desse veículo de comunicação tão comum em nossa sociedade e dos gêneros textuais nele presentes.

Como eles ainda não liam, a professora fez o papel de leitora. E, a partir dessas leituras, ela sistematizou reflexões acerca da função social do texto lido, destacou e analisou a estrutura textual própria do gênero lido, questionou se aquele era o único gênero

que podia ser utilizado com a função de anunciar um produto. Em tais questionamentos, a professora não tinha apenas a intenção de dar informações aos alunos do gênero lido, mas de fazê-los participar de uma situação real de leitura de um gênero (anúncio) e de um suporte (jornal) que circulam na sociedade. Pois, como destaca Ferreiro (1987),

[...] é através de uma participação ampla e firme nesse tipo de situações sociais que a criança chega a entender alguns dos usos sociais da escrita. (p. 99)

E, se nossos alunos vêm de um meio social onde essas situações de interação com o material escrito são escassas, é papel da escola oportunizar o contato com esse tipo de material. Entretanto, sem esquecer de garantir aos alunos atividades de reflexão sobre a palavra, de modo a permitir a construção de conhecimentos acerca do sistema alfabético de escrita. E é isso que a professora Abda faz com muita propriedade.

Em diferentes momentos da aula, os alunos foram desafiados a pensar sobre a escrita das palavras. Não houve a preocupação em trabalhar determinado padrão silábico para, fundando-se nele, escrever outras palavras. A professora levou-os a pensar sobre as partes constituintes das palavras escritas, tanto no que diz respeito às sílabas quanto às letras, fazendo a relação entre as marcas no papel e a pauta sonora que essas representavam. Ao reconstruírem o texto do anúncio, os alunos foram levados a pensar não apenas na estrutura textual do gênero, mas, sobretudo, na própria lógica do sistema de escrita, na medida em que puderam perceber como as palavras se organizavam nas frases, onde começavam e terminavam as palavras, como se dava a disposição delas no texto.

Embora, em muitos momentos, a professora tenha desempenhado o papel de leitora e escriba da turma, na medida em que foram estimulados a escrever outras palavras a partir do nome do carro, foi oportunizado também aos alunos o espaço para que lessem e escrevessem seguindo suas hipóteses. As palavras escritas pelos alunos, por sua vez, tornaram-se elas próprias elementos de reflexão coletiva sobre o sistema de escrita.

No entanto, é importante que se coloque que não é a atividade em si que conduz ao conhecimento. Leal (2004), discutindo a aprendizagem dos princípios do sistema alfabético, chama-nos a atenção para a importância da ação do aprendiz mediada pelas informações e intervenções do professor e associada às situações de interação com os colegas de classe.

Enfim...

As professoras, cujos relatos de atividades foram aqui descritos, parecem compreender que não basta apenas trazer textos para ser lidos na sala de aula ou fazer atividades de escrita de palavras com seus alunos. É preciso que as atividades que contemplem os usos sociais da leitura e da escrita e aquelas que se relacionam à apropriação do sistema de escrita caminhem juntas. Ou seja, é preciso alfabetizar letrando.

Esse tem sido o desafio colocado para todos os que hoje são responsáveis pela alfabetização de milhões de crianças deste país. Proporcionar a essas crianças o efetivo domínio tanto da linguagem escrita quanto da escrita da linguagem. Só assim poderemos formar sujeitos que leiam e escrevam com autonomia e competência.

Os relatos das atividades vivenciadas pelas professoras Rosivânia e Abda nos mostram que é possível vencer o desafio de alfabetizar letrando.

Referências

- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema de escrita: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final do século. In: BARRETO, Elba Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

Alfabetização e letramento nos livros didáticos

Carmi Ferraz Santos,
Eliana Borges Correira de Albuquerque e
Márcia Mendonça

Como e por que os LDs vêm mudando?

Como vimos nos capítulos anteriores, a partir da década de 1980, novas perspectivas teóricas passaram a discutir e a questionar o ensino de língua escrita realizado nas escolas brasileiras. Essa discussão é ampliada nos anos de 1990 com a introdução do conceito de letramento (cf. cap. 1 e 2 desta coleção). A crítica então dirigida ao ensino de língua escrita dizia respeito aos processos de ensino-aprendizagem ocorridos durante todo percurso escolar. Isto é, voltava-se tanto para as práticas de ensino de alfabetização quanto para aquelas destinadas às séries mais avançadas.

Um dos elementos das práticas escolares discutidos e questionados foi, sem dúvida, o livro didático (LD). Alguns estudos buscaram demonstrar o quanto ele estava vinculado a práticas tradicionais de ensino e a valores de uma classe social mais favorecida, desconsiderando os saberes e as realidades de outras camadas sociais. Outros estudos buscaram apontar o quanto o LD tornou-se um dos

principais fatores de desqualificação do professor, na medida em que acirrou a separação entre os que efetivamente executavam o trabalho (os docentes) e aqueles que concebiam e organizavam o ensino (os autores dos LDs).

Com relação aos livros didáticos de língua portuguesa, sejam os destinados às séries mais avançadas, sejam os destinados à alfabetização, a crítica que se fazia é a de que tais manuais estavam pautados numa visão de língua escrita meramente como um “código”, cuja aprendizagem consistia no desenvolvimento da capacidade de “codificar” e “decodificar”. Outro aspecto criticado é o caráter meramente escolar das atividades de leitura e escrita presentes nos manuais didáticos, sem relação com as práticas sociais de leitura e escrita realizadas fora da escola.

Amparados em uma perspectiva teórica que entende a língua como resultado de ações lingüísticas realizada por sujeitos reais em contextos históricos e socialmente determinados, diferentes estudiosos da linguagem passaram a questionar a utilização do LD nas salas de aula, por considerá-lo um instrumento ineficiente, ou até mesmo prejudicial para o ensino da língua.

Não questionamos tais críticas endereçadas ao LD e, em específico, ao de língua portuguesa, entretanto, alguns aspectos precisam ser considerados. O primeiro deles é o fato incontestável de que o LD é um material didático efetivamente incorporado às práticas escolares, o que o levou a tornar-se referencial para o trabalho em sala de aula com os alunos. Mesmo professores que não seguem um livro específico, terminam utilizando atividades propostas em diferentes manuais didáticos. Assim, ainda que o LD não represente a prática pedagógica em si, ele tem sido utilizado na organização do trabalho realizado em sala de aula.

Por outro lado, em muitos contextos e localidades, o LD continua sendo a principal e, às vezes, a única fonte de leitura tanto para alunos quanto para professores.

Um terceiro aspecto que não poderia deixar de ser considerado é o fato de que a produção de LDs no Brasil é uma indústria que vem se expandindo desde os anos de 1960, chegando a aproximadamente 20.000 títulos publicados nos anos de 1980 e, 25.000, na década de 1990

(BEZERRA, 2001), o que demonstra a força econômica desse mercado editorial.

Em razão disso, muito mais do que simplesmente negar sua existência e extinguir a utilização do LD, colocou-se a necessidade de modificá-los, aprimorando-os, garantindo a disponibilização para as redes públicas de ensino de manuais didáticos que contribuíssem para o desenvolvimento de usuários competentes da língua. Assim, em 1995 o MEC passou a desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático, que criou uma comissão de especialistas por área de ensino, encarregada de duas tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios para avaliação de novas aquisições. Os princípios e critérios para análise dos LDs de português e das Cartilhas de Alfabetização resultaram das discussões e mudanças teóricas e metodológicas que vinham ocorrendo desde a década de 1980.

Como consequência dessa política de análise dos LDs, várias modificações têm ocorrido na produção desse material. Em muitas coleções, têm-se evidenciado verdadeiras mudanças do ponto de vista tanto teórico quanto metodológico no sentido de adotar uma orientação para o ensino da língua na perspectiva do letramento. Em outras, observa-se apenas uma nova “roupagem”, persistindo ainda antigas concepções de ensino-aprendizagem. É preciso ressaltar, porém, que mesmo livros considerados ruins nas avaliações oficiais podem ter alguns pontos positivos e outros, embora recomendados por essas mesmas avaliações, apresentam aspectos que precisam ser revistos.

Nossa proposta, neste capítulo, é discutir os critérios para análise de LDs, de modo a fornecer ao professor elementos para que ele possa analisar e selecionar bons livros para o seu trabalho em sala de aula, a fim de que faça bom uso deles.

Eixos didáticos para o ensino de língua nos LDs

LER: O QUE, COMO E PARA QUÊ

O eixo da leitura é a base para a estruturação de todo o trabalho escolar com as práticas de letramento. Por essa razão, é necessário um cuidado especial com a escolha do material de leitura disponibilizado

ao aluno. O LD, nesse sentido, tem papel fundamental, na medida em que reúne uma série de textos a ser lidos pelos alunos, constituindo, muitas vezes, como já apontamos, o único material de leitura disponível para o trabalho pedagógico.

Os critérios utilizados para avaliar os LDs no eixo da leitura envolvem uma série de aspectos. A seguir, comentaremos, com exemplos, cada um deles.

Em primeiro lugar, a diversidade textual é um princípio básico, devendo haver grande predomínio de textos autênticos, e não daqueles criados especificamente para o trabalho didático. Não se justifica, por exemplo, que a criança, por ainda não saber ler, não seja desafiada a tentar ler – ainda que com a ajuda do professor – textos autênticos. O caso extremo da utilização exclusiva de textos “cartilhados” para alfabetizar já demonstrou sua ineficácia na formação de sujeitos letrados. Por isso, desde o início da escolarização, o contato com textos autênticos e de gêneros diferentes, provenientes de diversas esferas de circulação social, é requisito essencial.

Os livros didáticos de LP recomendados pelo PNLD, mesmo aqueles recomendados com ressalvas, têm inserido uma diversidade de gêneros, mas isso não é suficiente. Um equívoco comum tem sido a mera introdução de gêneros diversos que são trabalhados apenas uma vez ou a apresentação do gênero, sem que se explorem suas características. Muitas vezes, não se utilizam estratégias de leitura específicas para os gêneros, tratando-os de igual modo.

Coutinho (2004), em sua pesquisa de mestrado, ao analisar o livro *Letra, palavra e texto*¹, observou que esse estabelecia uma diversidade de gêneros (contos, poemas, músicas, textos informativos, etc.), mas as atividades de leitura eram encaminhadas, no geral, da mesma forma, sem que houvesse uma exploração dos gêneros a ser lidos. Ao analisar, no entanto, como duas professoras usavam esses livros em suas práticas de alfabetização, ela constatou que essas contextualizavam a leitura inserindo questões antes, durante e depois da leitura do texto, completando aquelas sugeridas pelas autoras do livro. O trecho de aula, apresentado a seguir, ilustra esse procedimento:

¹ PASSOS, J. M. A.; PROCÓPIO, M. M. S. *Letra, palavra e texto: alfabetização e projetos*. São Paulo: Scipione, 2001

Yarany, no dia 22 de maio de 2003, fez a atividade de leitura da página 31, presente na unidade 2 do livro *Letra, palavra e texto*. A atividade era a seguinte:

Projeto: A Escola e os Colegas



- A escola é um espaço onde convivem diversas pessoas e, para seu bom funcionamento, as pessoas precisam trabalhar em equipes.

ATIVIDADE 1

- Acompanhe a leitura da reportagem abaixo sobre a seleção brasileira de futebol.

ESPORTES

Heráclito Freitas

Decisão especial - OSAKA, Japão. Ildécio Zagallo está voltando para o Brasil, depois das vitórias sobre Coreia do Sul (2 a 1), domingo, em Seul, e Japão (2 a 0), ontem, em Osaka, bem mais tranquilo, pela experiência que tem no esporte. A Ada é uma ótima jogadora. Com isso, Zagallo elimina duas dificuldades em relação ao grupo que existiram junto neste ano, já se preparando para a Copa do Mundo de 1998, na França.



ATIVIDADE 2

- Organize uma partida de futebol com seus colegas e ... divirtam-se durante o jogo.

31

Professora: Nós vamos abrir o livro na página 31. Agora, a gente vai ler aqui, embaixo (apontando para o enunciado da página 31), tá bom? Acompanhe a leitura da reportagem abaixo sobre a seleção brasileira de futebol. Então, o que é reportagem?.

Alunos: Quando o repórter filma.

Professora: Só quando o repórter filma? Isso aqui tá filmado? (aponta para a reportagem do livro).

Alunos: Não!!!!.

Professora: Tá fotografado. E é uma reportagem?.

Alunos: É!!!!.

Professora: É uma reportagem. As reportagens estão nas revistas, nos jornais, não é?.

Alunos: É!.

Professora: Pode ser no jornal escrito, no jornal falado; no rádio, que a gente só ouve, também tem notícias, né? Então, essa daqui é sobre o quê? Vocês acham que fala sobre o quê?

Alunos: Sobre o Brasil. Sobre o jogo do Brasil.

Professora: Ah, sobre o jogo do Brasil... E o que tá acontecendo aqui?.

Alunos: Jogando. Fazendo falta!.

Professora: Bora ler? Aqui tem escrito, oh!... Que palavra tem escrito aqui, de vermelho? (Aponta para o título da seção do jornal, presente na ilustração do livro didático).

Alunos: Esporte!.

Professora: Esportes! Então, eu vou ler (Inicia a leitura): “Henrique Freitas; enviado especial. Osaka, Japão”. Então, quem escreveu isto? Quem é o autor disto? Foi Henrique Freitas, né? E ele estava onde?.

A professora Yarány não se limitou a seguir as orientações sugeridas pelas autoras do livro para a realização da leitura da reportagem. Antes ela explorou o conhecimento prévio dos alunos sobre esse gênero e fez algumas antecipações sobre o conteúdo da reportagem através da exploração das fotos. Por fim, solicitou que os alunos lessem, sozinhos, o título da seção do jornal.

Em alguns livros didáticos, podemos ver uma preocupação maior dos autores com as especificidades dos gêneros propostos para leitura. Na coleção Português: *uma proposta para o letramento*, de Magda Soares, observamos esse procedimento. No caso das atividades que envolvem a leitura de poemas, por exemplo, em todos os livros da coleção de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental, a instrução é para que o professor leia o texto para os alunos. Na parte de orientação para o professor, a autora faz o seguinte comentário:

professor, é importante que o primeiro contato da criança com o texto poético seja ouvindo-o, pois o ritmo, a sonoridade, a musicalidade, a expressividade são fundamentais nesse tipo de texto.

Assim, o que vai determinar o “como” se lê não é o nível em que o aluno se encontra (se já lê fluentemente ou não), mas o gênero a ser lido. Em outra atividade que envolvia a leitura de uma reportagem, a autora explorou, inicialmente, o título e o subtítulo, para depois apresentar a notícia. Assim, ela possibilitou que os alunos antecipassem, com a leitura desses trechos iniciais, o ponto de vista do repórter com relação ao tema tratado. Vejamos:

Exemplo 1

TEXTO 5

TEXTO INFORMATIVO

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Você vai ler um texto publicado em uma revista infantil; veja como ele é apresentado na revista:

pipas



A paixão de voar através do ziguezague das pipas pode estar ameaçada pelo uso indiscriminado do cerol, cola com vidro moído usada nas guerras de pipas, uma mania perigosa que já matou muita gente.

Ana Holanda

32

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Objetivo das atividades de Preparação para Leitura: desenvolver n alunos habilidades i- identificar as caracterís- ticas gráficas de text em revistas, particu- mente o uso de um z- quero texto sob o títu- que anuncia o assun- da matéria, e a apre- tação do texto em co- nas; habilidades de pi- ver, pelo título e por es- pequeno texto, o ter- da reportagem e a pe- pectiva sob a qual se- tratado.

Analise com o professor e seus colegas:

- 1 Debaxo do título, há um pequeno texto que anuncia qual é o assunto que vai ser tratado na reportagem.

Texto de jornal ou revista que dá informações ou notícias sobre um tema.

Um segundo aspecto importante é o trabalho com finalidades claras de leitura, ou seja, situações em que o aluno saiba por que e para que está lendo. No exemplo 4, a finalidade da leitura-deleite está explícita no enunciado (“leia a história abaixo e divirta-se com a personagem”):

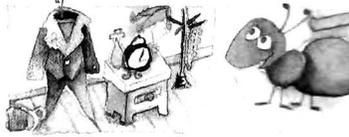


1 A FORMIGUINHA FESTEIRA

LEIA A HISTÓRIA ABAIXO E DIVIRTA-SE COM A PERSONAGEM.

SERÁ QUE TEM FESTA?

NUM QUARTO CHEIO
DE BADULAQUES
UMA FORMIGA
ENCONTROU UM FRAQUE.



TODA VESTIDA
PRA IR À FESTA
A TAL FORMIGA
SAIU DEPRESSA.

PELO CAMINHO
TODOS OS BICHOS
CUMPRIMENTAVAM
A FORMIGUINHA...



...QUE, BEM-VESTIDA
TODA ANIMADA
PRA IR À FESTA
MOSTRAVA O FRAQUE:
- QUE ROUPA CHIQUE!

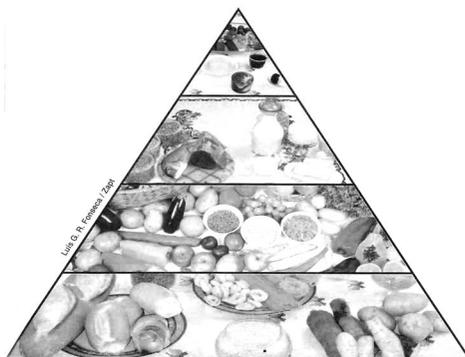
Exemplo 2

Em outro LD, numa unidade sobre alimentação, o aluno é solicitado a analisar duas pirâmides que representam a organização de duas dietas alimentares, devendo observar: “Qual das pirâmides a seguir representa uma alimentação mais adequada e saudável?”. O autor do LD sugere, então, que se leia outro texto para melhor compreensão das pirâmides, com o intuito de ler para buscar informação:

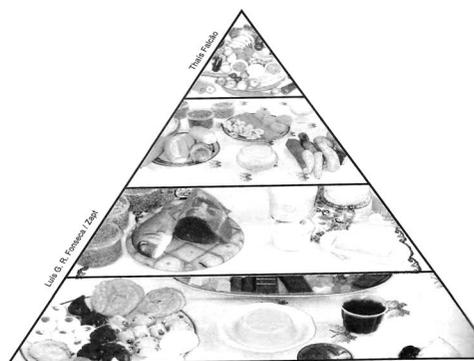
Figura 4 - Exemplo 3

Observando e aprendendo

Qual das pirâmides a seguir representa uma alimentação mais adequada e saudável?



31



❓ FICOU EM DÚVIDA COM AS PIRÂMIDES? QUE TAL LERMOS UM TEXTO PARA BUSCARMOS ESSA INFORMAÇÃO?

32

Atentemos, ainda, para o modo de organização dos textos dentro do LD, que deve seguir o agrupamento por temas (unidades temáticas) e/ou a distribuição ao longo do LD pela habilidade a ser trabalhada em cada atividade.

Produção de texto: prática de letramento ou exercício escolar?

O trabalho com produção de texto também deve inserir a diversidade de situações com base nas quais se proponha a criação de textos orais e escritos, refletindo, em boa medida, a diversidade de práticas sociais de leitura e escrita que existem na escola e fora dela.

Articulando-se com as atividades de leitura, é necessário que as orientações para a produção textual sejam claras e específicas, explicitando, tanto quanto possível e pertinente, a finalidade, os interlocutores, o gênero. Isso porque a capacidade de criar textos relevantes e adequados às situações propostas não é uma questão de dom, de quem tem “jeito” para escrever ou de quem é “desenvolto” para falar, como ingenuamente alguns acreditam². Trata-se de habilidades que podem ser aprendidas e, portanto, podem ser objeto do processo de ensino-aprendizagem. Os PCNs de língua portuguesa (1º e 2º ciclos) já apontam que:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, que tem forma própria, que se pode aprender. (p. 17-18)

A proposta do exemplo 4 especifica etapas de planejamento, aspectos relativos ao propósito comunicativo do gênero, necessidade de revisar o texto, até a forma de circulação da produção textual.

² Pasquier e Dolz (1996) assinalam os prejuízos pedagógicos que essa crença na ideologia do dom traz ao processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Exemplo 4

Para que todos saibam

Vamos organizar um cartaz para mostrar que entendemos o texto.

- Traga de casa recortes de figuras que representem os alimentos descritos no texto que você leu e, em grupos, de três colegas, façam um cartaz sobre os nutrientes de que necessitamos diariamente, dividindo-os como foram descritos pelo texto.
- Não se esqueçam de que um cartaz precisa ser bem planejado para que todos possam compreender rapidamente suas informações.
- Façam um pequeno projeto em uma folha [...], rascunhando e estudando com seus colegas a distribuição das figuras, o tamanho e o tipo de letras a serem usados e o título, que deve despertar o interesse de quem o lê.
- Outro fator importante a observar é a ortografia. Verifiquem se as palavras escritas no cartaz estão corretas; em caso de dúvida, utilizem o dicionário.
- Quando o cartaz estiver pronto, coloque-o no pátio para orientar os outros colegas da escola.

(GIANINI, 2001, p. 35-36)

Salientamos, porém, que há duas finalidades para a produção do cartaz no exemplo 4, quais sejam: a) uma estritamente escolar, a de escrever para demonstrar ter compreendido – *Vamos organizar um cartaz para mostrar que entendemos o texto* – e b) uma mais ampla, relativa ao funcionamento mesmo do gênero, informar – *Para que todos saibam; quando o cartaz estiver pronto, coloque-o no pátio para orientar os outros colegas da escola.*

Entretanto, independentemente do encaminhamento dado pelo LD, cabe ao professor orientar a produção na perspectiva do letramento, especialmente no caso de certos gêneros oriundos de contextos não-escolares, para os quais é necessário “recriar” contextos, em sala de aula, semelhantes aos contextos extra-escolares, de que os gêneros participam normalmente. No caso do cartaz do exemplo 5, para extrapolar a abordagem meramente escolar do “escrever para mostrar que entendeu”, é preciso fazer relação com as práticas de letramento que lhe dizem respeito, salientando sua função principal – informar.

para aderir, mas que deve ser um aspecto valorizado nas atividades de produção do LD. Revisar é, de fato, uma prática comum (e recomendável) em várias das interações verbais em que nos engajamos cotidianamente. Quando redigimos uma carta de solicitação a um órgão público, uma notícia a ser publicada num jornal, uma pesquisa escolar, não o fazemos sem uma revisão do texto, assim como no caso de outros gêneros de circulação pública, isto é, que não pertencem ao mundo das trocas privadas.

A revisão, parte integrante e inseparável do processo de produção de textos, deve, portanto, ser estimulada e ensinada desde os primeiros anos de escolarização, para permitir a construção das competências necessárias à autonomia do sujeito na sua relação com a escrita.

Sobre o que se reflete na análise lingüística

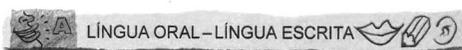
Refletir sobre a linguagem é uma atividade que fazemos dentro ou fora da escola. Entretanto, é a escola o lugar privilegiado para se desenvolver habilidades conscientes e sistemáticas de análise lingüística, que podem abranger desde o nível da palavra até o nível do discurso.

A análise lingüística, na verdade, tem a função de auxiliar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, não devendo ser tomada como um fim em si mesma. A esse respeito, Rangel (2002) já comentava que, ao contrário de esperar que o conhecimento conceitual da gramática leve ao domínio das práticas de leitura e escrita, essas mesmas práticas, convertidas em objeto privilegiado do trabalho em sala de aula, permitirão ao aluno intuir a gramática subjacente. O caminho é inverso, portanto. Nisso reside a grande diferença entre fazer análise lingüística e ter aula de gramática (numa perspectiva normativa e estrutural): na primeira, a reflexão está a serviço dos demais eixos do ensino de língua, enquanto que, na segunda, o foco do ensino está na aprendizagem de nomenclaturas e regras, desvinculadas de situações de uso da língua.

Assim, o trabalho de análise lingüística deve envolver atividades relativas à reflexão sobre usos diversos. Podemos citar, a título de exemplo:

- adequação de registro: informalidade em bilhetes e formalidade em cartas endereçadas a autoridades;
- pontuação e produção de sentido: recursos para o estabelecimento da coesão; pontuação “expressiva” por meio de reticências, exclamações, etc.;
- acentuação e coerência textual: eliminação de ambigüidades (e/ é; esta/ está), etc.;
- escolha de certos adjetivos, e não de outros, para descrever: a) um personagem de um conto; b) um produto a ser anunciado em classificados; c) um fato numa notícia.

No exemplo 5, o LD explora o uso da pontuação como pista para o reconhecimento das falas de cada personagem, o que vai além do mero treino do uso dos sinais de pontuação em frases descontextualizadas.



- 1 Observem a conversa — o **diálogo** — entre os dois garotos:



O mais novo **fala**:

— Você acredita em fantasma?

— Acredita sim!

— Tudo bem. Aposto minha bola de futebol que você não tem coragem de entrar no cemitério à noite.



O mais velho **fala**:

— Eu não!

— Pode apostar que não!

— Ah, é? Pois então vamos já para o cemitério, que eu vou provar minha coragem.

- 3 Algumas duplas de voluntários vão representar, diante da turma, os garotos conversando.

Comparem o diálogo **falado** pelos dois garotos com o diálogo **escrito** no texto deste livro. Na escrita, que sinal usamos, no início da frase, para indicar que ela está sendo **falada** por alguém?

(SOARES, 1999, p. 149 e 150)

Por outro lado, ainda se encontram atividades centradas em classificações e exercícios estruturais, como o *exemplo 6*.

2. Agora leia:

o ovo	os ovos
a galinha	as galinhas
um galo	uns galos
uma chocadeira	umas chocadeiras

As palavras destacadas são **artigos**.
Os artigos são usados diante dos nomes (substantivos).

- Copie no caderno e complete:

Os artigos são: o, os, a, **★**;
um, **★**, **★**, **★**.
uma, as, uns, umas

3. Copie e complete as frases com artigos.
- a. **★** Uma/A mocinha os/uns equilibrava **★** potes na cabeça.
Um
- b. **★** dia um escorreguei numa casca de banana. um
- c. Comprei **★** lindo vestido de seda e **★** chapéu para **★** casamento. o

(BERNADETTE, 1999, p. 137)

Nessa atividade, não há qualquer menção às diferenças de sentido que o uso do artigo definido ou do indefinido pode ocasionar, especialmente porque não se considera a unidade maior, o texto, mas

apenas frases isoladas. Além disso, o que vai determinar o uso do artigo é a situação de familiaridade/retomada do referente (artigo definido), ou de distanciamento/irrelevância do referente (artigo indefinido). Mas, se a frase está isolada de um contexto, e o próprio LD admite tanto o artigo definido quanto o indefinido como respostas, qual a finalidade do exercício? Lamentavelmente, parece-nos ser meramente a identificação de formas gramaticais, sem qualquer referência aos usos lingüísticos.

Apropriação do sistema alfabético

O processo de alfabetização não pode ser entendido como meramente o ensino para a “codificação” e a “decodificação”. O ato de alfabetizar vai além do simples ler e escrever e conduz a outras práticas sociais. Coloca-se, então, cada vez mais a necessidade de os alunos serem envolvidos em situações concretas de leitura e de produção de textos. Isso não implica dizer que a reflexão sobre a língua escrita não seja realizada ao nível da palavra e da sílaba. O processo de apropriação da língua escrita deve ser compreendido como construção do conhecimento sobre o sistema alfabético e ortográfico da língua materna. Por isso, todo o processo de ensino da língua escrita no período inicial da escolarização deve proporcionar ao aprendiz conhecimentos lingüísticos relacionados à análise e à reflexão sobre as propriedades sonoras da fala em relação com os mecanismos gráficos da escrita. Ou seja, deve pautar-se nos aspectos relacionados à aprendizagem da base alfabética de nosso sistema de escrita. Isso deve ser feito de modo a não ter como modelo práticas de mero trabalho de treino da associação de letras a seus respectivos sons, mas de um trabalho que permita ao aluno refletir e testar hipóteses sobre a escrita, de modo a construir conceitos e regras com respeito às regularidades e às irregularidades da língua.

Entretanto, esses conhecimentos acerca da língua escrita não têm valor em si mesmos; antes devem ser vistos como elementos importantes para que os alunos possam ser leitores e produtores de textos autônomos.

Assim, a intervenção didática objetivando a apropriação da escrita deve voltar-se para o desenvolvimento de atividades que proporcionem, por exemplo, comparação de palavras quanto ao número de sílabas, de letras, de correspondências grafofônicas; composição

e decomposição de palavras; familiarização com letras; trabalho com palavras estáveis. Isso sem esquecer de respeitar e valorizar a escrita espontânea das crianças, através da qual se pode perceber os diferentes níveis de construção de hipóteses pelos alunos.

Os livros didáticos de alfabetização recomendados pelo PNLD 2004, no geral, têm priorizado as atividades de leitura e produção de textos – o eixo do letramento – em detrimento das atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético. É comum ouvirmos professores dizendo que os novos livros não alfabetizam. Esses docentes, de certa forma, têm razão.

Morais e Albuquerque (2005), ao analisar seis livros de alfabetização recomendados pelo Guia do Livro Didático 2004, observaram a presença limitada de atividades que exploram a relação som-grafia e o desenvolvimento da consciência fonológica. Os autores privilegiavam atividades que tinham a “palavra” ou letras como unidades principais, e o trabalho no nível da sílaba (partição, contagem e comparação de palavras quanto ao número de sílabas), assim como a exploração de rimas e aliterações, eram menos freqüentes. O interessante é que os livros trazem textos curtos e que possuem muitas rimas, como as parlendas, as cantigas, os poemas, mas não exploram essas características desse gênero.

No exemplo 7, a atividade proposta para o trabalho com os nomes de dois personagens de um texto lido permite às crianças refletir sobre a escrita, não apenas enfatizando a identificação de letras no interior da palavra, mas fazendo-as pensar sobre a relação entre a palavra falada e seu registro escrito. A atividade permite, também, a comparação entre palavras, de modo que elas percebam que as unidades menores de uma palavra (letras e sílabas) estão presentes em outras palavras, assim como podem formar palavras diferentes.



1 COM A AJUDA DO PROFESSOR, LEIA OS NOMBES ABAIXO:

TEODORO

DORA

- ♦ ESCREVA ESSES NOMES, COLOCANDO UMA LETRA EM CADA QUADRINHO.

ANTES DE COMEÇAR, CONVERSE COM SUA TURMA:

- ♦ QUE PALAVRA VOCÊ VAI ESCREVER NOS QUADRINHOS VERMELHOS?

T	E	O	D	O	R	O
---	---	---	---	---	---	---

D	O	R	A
---	---	---	---

S
E
R
V
I
D
O
P
R
I
M
A
R
I
A

- (A) ♦ COMO VOCÊS DESCOBRIRAM A PALAVRA QUE IA FICAR NOS QUADRINHOS VERMELHOS?

Resposta pessoal

- (B) ♦ PINTA AS LETRAS DO NOME DE DORA QUE APARECEM NO NOME DE TEODORO.

- (C) ♦ QUANTAS LETRAS SÃO? Três _____

- (D) ♦ QUE PALAVRA ESSAS LETRAS FORMAM?

Dor _____

S
E
R
V
I
D
O
P
R
I
M
A
R
I
A

- 2 A PRIMEIRA LETRA DO NOME DE DORA É D _____

- ♦ A PRIMEIRA LETRA DO NOME DE TEODORO É _____

T _____

- ♦ E A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME? QUAL É?

Resposta pessoal _____

11

UNIDADE 1 PARA QUE SERVE UM NOME?

- ♦ HÁ OUTROS NOMES NA SALA QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA DO SEU NOME?

QUANTOS? _____

- ♦ FALE SEU NOME BAIXINHO, OBSERVANDO QUANTAS VEZES VOCÊ MOVIMENTA A BOCA PARA FALAR. ISSO VAI AJUDAR VOCÊ A DESCOBRIR QUANTAS SÍLABAS TEM O SEU NOME.

- ♦ QUANTAS SÍLABAS VOCÊ DESCOBRIU?

- ♦ ESCREVA CADA SÍLABA DO SEU NOME EM UM QUADRINHO. PINTA OS QUADRINHOS QUE SOBRRAREM.

--	--	--	--	--	--

- ♦ QUAL É A PRIMEIRA SÍLABA DO SEU NOME?

- ♦ AGORA, ESCREVA, COMO SOUBER, DOIS NOMES QUE COMEÇAM COM A MESMA SÍLABA DO SEU NOME.

12

O exemplo a seguir explora as rimas, o que permite à criança perceber que palavras que terminam com o mesmo som tendem a ser escritas da mesma forma.

Você gosta de pipoca?

PIPOCAS

Roseana Murray

PIC-POC-PI-POC.
O PIPOQUEIRO PIPOQUEIA O DIA INTEIRO.
PANELA DO PIPOQUEIRO
ENCHE A CIDADE DE CHEIRO
E OS DENTES DE DESEJO.
— PIPOCA DOCE OU SALGADA?
PERGUNTA O PIPOQUEIRO.
— NEM DOCE NEM SALGADA,
EU QUERO É POPICA MISTURADA,
NUM SACO BEM GRANDE DO TAMANHO DE UM
GIGANTE.

No mundo da lua. Belo Horizonte, Ed. Migalhinha.



118

Pensando e construindo

1. PINTA AS 4 ÚLTIMAS LETRAS DE CADA PALAVRA.

PIPOQUEIRO

INTEIRO

CHEIRO

O que você observou?

A rima já deve ter sido trabalhada, inicialmente, em momentos anteriores. Nesta atividade, é bom refletir com a criança sobre as letras que formam a rima.

2. ESCREVA PALAVRAS QUE RIMAM COM:

PIPOCA _____

SALGADA _____

PANELA _____

(CÓCCO e HAILER, 1995, p. 120)

Atividades que requeiram do aluno a produção escrita, mesmo quando esse ainda não se apropriou do sistema, é de fundamental importância, pois

a materialidade da escrita permite ao aprendiz tratar como unidades as partes da língua oral (palavras, fonemas) que não tem limite ou identidade naturalmente observável quando são produzidas na fala. (MORAIS, 2005)

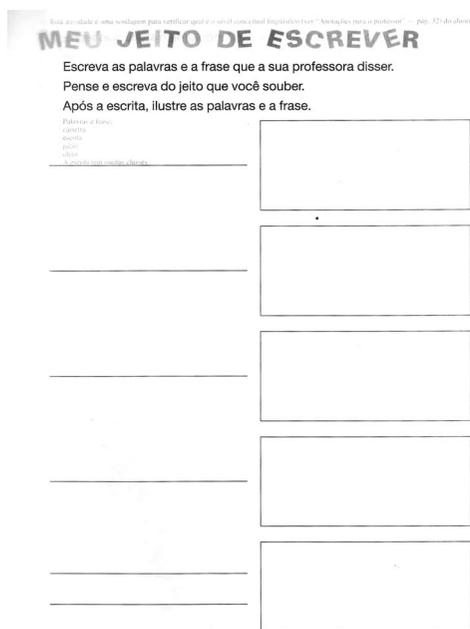
É preciso, entretanto, que, no início da aprendizagem da língua escrita, essa correspondência seja trabalhada com as crianças sem a preocupação de que se escreva ortograficamente correto. O importante é fazê-las refletir sobre o sistema de escrita, de modo que possam compreender o seu funcionamento. Daí o papel da produção espontânea da criança. Alguns LDs estimulam esse tipo de escrita, permitindo que elas testem suas hipóteses a respeito do funcionamento da língua escrita.

Este material é uma sugestão para refletir sobre o modo convencional de escrever "letras, palavras e frases" ... pag. 12 do livro

MEU JEITO DE ESCREVER

Escreva as palavras e a frase que a sua professora disser.
Pense e escreva do jeito que você souber.
Após a escrita, ilustre as palavras e a frase.

Palavras e frase:
carrão
escrito
gato
cão



12

(CÓCCO e HAILER, 1995, p. 12)

Por outro lado, não é apenas deixar que as crianças escrevam como sabem. É preciso que elas se defrontem com palavras escritas convencionalmente de modo a poder comparar suas hipóteses com a forma convencional das palavras.

Conclusão

A virtude de qualquer LD reside mais em quem o utiliza e como o faz do que nas suas características intrínsecas. Assim, um professor, com uma formação consistente, poderá fazer bom uso até de material didático limitado ou com lacunas, enquanto outro professor poderá ter grandes dificuldades para utilizar um bom livro didático. Lembremos, ainda, que o professor é quem “costura” as propostas do LD através de sua intervenção, sistematizando os saberes mobilizados em cada atividade. O LD é, de fato, uma das ferramentas a ser – bem ou mal – utilizada no processo didático, não devendo constituir a única nem a mais importante das ferramentas à disposição do professor.

Por essa razão, a competência para avaliar o material didático disponível para seu trabalho deve ser aprimorada constantemente, com o exercício da análise e reflexão sobre as potencialidades e limites do LD que se tiver em mãos, processo com o qual este artigo teve a intenção de contribuir.

Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL.SEF/MEC. *Guia de Livros Didáticos*. 1ª. a 4ª. séries (PNLD 2004). Brasília, SEF/MEC, 2000.

COUTINHO, Marília de Lucena. *Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, 2004.

MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana. *Novos livros de alfabetização – novas dificuldades em inovar o ensino do Sistema de Escrita Alfabética*. No prelo, 2005.

MORAIS, Artur G. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética. In: LEAL, Telma F; ALBUQUERQUE, Eliana

B. C. *Desafios da educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*. Madrid, 1996.

RANGEL, Egon. Introdução de *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 13-20.

Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC, 1997.

Livros didáticos analisados

BERNADETTE, Maria Helena. *Novo tempo: português: 2ª série*. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, Carmen Silvia; BARALDI, Maria da Graça. *Construindo a escrita: textos, gramática, ortografia*, 1ª série, Livro do Professor. São Paulo: Ática, 2003.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. *Alp: alfabetização: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1995.

GIANINI, Eloísa Bombonatti. *Leitura, interação e produção: trabalhando com projetos: ensino fundamental*, v. 1 e 2, Livro do Professor. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

ROCHA, Gladys. *Português: uma proposta para o letramento: alfabetização*. São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento: ensino fundamental: livro 2*. São Paulo: Moderna, 1999.

Letramento digital e ensino

Antonio Carlos dos Santos Xavier

O surgimento das novas tecnologias de comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino/aprendizagem, levando estudiosos da educação e da linguagem a refletir e a pesquisar sobre as conseqüências dessas novas práticas sociais e do uso da linguagem na sociedade.

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, internet, cartão magnético, caixa eletrônico, etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, a que têm chamado de *letramento digital*. Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade de indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de ajudar o mais rápido possível os alunos a exercer melhor a cidadania neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Este artigo procura refletir sobre o mais recente desafio pedagógico que se coloca para educadores e lingüistas: *letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação*.

A Escrita e o Letramento digital

Nas sociedades em que prevalecem a modalidade escrita da língua, as instituições escolares vêm desenvolvendo papel fundamental no processo de alfabetização e letramento dos alunos. Aliás, essas parecem ser as duas prioridades da escola: alfabetizar e letrar pessoas.

Sem dúvida, a escola, com o auxílio dos meios de comunicação tradicionais (rádio, TV, jornais, revistas, etc.) e agora modernos (internet, CD, CD-ROM, DVD), ajuda a consolidar a cultura da escrita. A escola, então, seleciona os conteúdos a ser apreendidos, organiza-os em programas e níveis de aprendizagem, estabelecem estratégias de como devem proceder aqueles que ensinam e o que devem responder aqueles que supostamente aprendem, pois, ao final das contas, é a mesma instituição escolar que premia ou pune seus tutelados através de formas de avaliação também criadas por ela.

Sendo assim, a alfabetização, na perspectiva do letramento, torna-se indispensável àqueles que querem viver bem nas sociedades que super valorizam a escrita, já que eles terão sua forma de vida até certo ponto condicionada pelo rótulo (competente ou inábil) que receberem das instituições de ensino, conforme o nível de aprendizagem que demonstrarem ter obtido ao longo de sua vida escolar.

De acordo com as pesquisas brasileiras ainda em curso na Lingüística (KLEIMAN, 1995) e na Educação (SOARES, 1998), alfabetizado seria aquele sujeito que adquiriu a tecnologia de escrita. No entanto, nessas mesmas pesquisas, discute-se a idéia de que não basta ao indivíduo dominar o sistema alfabético. Tal afirmação decorre da constatação de que existem indivíduos que chegam ao nível alfabético, mas que não se apropriaram completamente das habilidades de leitura e de escrita, isto é, são indivíduos que, mesmo tendo passado pela escola, ainda lêem com dificuldade, de modo muito superficial

e escrevem com pouca frequência e, quando escrevem, produzem textos considerados simples (bilhetes, listas de compras, preenchimento de proposta de emprego e coisas do gênero).

Em outras palavras, esses sujeitos não teriam acesso aos totais benefícios que as práticas socioculturais lhes podem trazer, tais como:

- a) entender textos mais sofisticados, que exigem uma compreensão mais profunda, cujos enunciados contam com informações implícitas, pressupostas ou subentendidas;
- b) elaborar com frequência relatórios detalhados de trabalho;
- c) escrever textos argumentativos que defendam seu ponto de vista de modo claro e persuasivo;
- d) descrever com precisão e sutileza pessoas e ambientes vistos ou imaginados por ele, entre outros usos mais complexos que podem ser feitos com a escrita.

O autor americano David Barton (1998) afirma que, antes de constituir um conjunto de habilidades intelectuais, o letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um *indivíduo plenamente letrado*.

Possivelmente alguém, mesmo sendo alfabetizado e tendo alto nível de letramento, isto é, já dominando a tecnologia da leitura e da escrita e fazendo uso dos privilégios do letramento, seja ainda “*analfabeto ou iletrado digital*”.

O *letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Em certo sentido, o *letramento digital* luta contra a idéia de ensino/aprendizagem como preenchimento das “mentes vazias do aluno”, como bem frisou o pernambucano Paulo Freire quando criou a metáfora da “educação bancária” para ilustrar essa pedagogia. Segundo esse educador, muitas escolas ainda vêem o aluno como um depósito de informações a ser preenchido, uma espécie de banco de dados a ser alimentado por um “mestre-provedor” de conhecimento.

Em 1999, um pesquisador norte-americano investigou as respostas a um questionário enviadas pela internet por pré-adolescentes e adolescentes que estão crescendo com acesso ao mundo da informática. Dom Tapscot concluiu que esse tipo de professor “sabe-tudo”, aquele que fornece todas as informações aos alunos está com seus dias contados. Isso mesmo. Nas análises e conclusões publicadas no livro *Geração digital* (1999), Tapscot constatou forte rejeição ao “jeito velho de aprender”, rejeição que se mostrou de várias maneiras, principalmente, quando os alunos começam a buscar outras fontes de informação, não se limitando mais ao professor ou ao livro didático. Um resumo das conclusões da pesquisa de Tapscot sobre como estão crescendo os adolescentes com acesso à tecnologia digital de comunicação pode ser visto no quadro abaixo.

“Jeito velho”	“Jeito novo”	Implicações para o aluno
Centrado no Professor	Centrado no aluno	Aprendizes ativos
Absorção passiva	Participação ativa do aluno	Muita motivação
Trabalho individual	Trabalho coletivo	Equipe constrói habilidades desenvolvidas coletivamente
Professor “sabe-tudo”	Professor articulador	Aprendizagem adequada às mudanças no mundo
Ensino estático	Ensino dinâmico	Material didático on-line substitui livros etc.
Aprendizado predeterminado	Aprender a aprender	Competências voltadas para a Era da Informação

Ainda que não questionem diretamente as bases da pedagogia bancária de ensino/aprendizagem, as crianças e os adolescentes que estão se autoletorando pela internet desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um “jeito novo de aprender”. Essa nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa,

descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital.

Os dados coletados por Tapscott indicam que têm sido bastante significativos a nova prática de aprendizagem e seu teor teórico daqueles que têm utilizado o computador conectado à internet como ferramenta pedagógica. Segundo Tapscott, a geração que tem crescido na rede de computadores tende a desenvolver habilidades como:

- independência e autonomia na aprendizagem;
- abertura emocional e intelectual;
- preocupação pelos acontecimentos globais;
- liberdade de expressão e convicções firmes;
- curiosidade e faro investigativo;
- imediatismo e instantaneidade na busca de soluções;
- responsabilidade social;
- senso de contestação;
- tolerância ao diferente;

Na análise do pesquisador americano, a geração digital tem amadurecido muito mais rápido que a geração dos seus pais. Pelo intercâmbio de informações na rede, esses adolescentes ensinam e aprendem mutuamente, produzindo experiências que são compartilhadas com todos os participantes dessa grande sala de aula virtual sem professor fixo ou predeterminado.

Para acompanhar esses aprendizes audaciosos da geração digital, o professor também tem que mudar seu perfil e sua prática pedagógica. O mestre agora precisa ser:

- pesquisador, não mais repetidor de informação;
- articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento;
- gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras;
- consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda;

- motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a ser assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

A competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelece novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não-verbal. O letramento digital requer que o sujeito assuma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino, em vários aspectos, especialmente no que diz respeito a:

- velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações;
- verificação *on-line* pela internet da autenticidade das informações apresentadas, com condição de comprovar ou corrigir os dados expostos virtualmente em um *site* da grande rede, quando, por exemplo, surgir uma dúvida sobre quem teria recebido o prêmio nobel de literatura em certo ano, cuja dúvida será resolvida acessando as informações indexadas na rede mundial de computadores;
- ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons por onde chegam as informações a ser processadas na mente do aprendiz;
- crescimento da participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos na internet como ocorre com os *chats* (conversas por escrito e auxiliadas por ícones de modo simultâneo e a distância entre várias pessoas de diversas partes do país ou do mundo), bem como acontece com as *hiperficcões colaborativas* (que consistem na escrita de um texto literário na rede com a colaboração real de várias pessoas no espaço virtual). A consequência mais visível dessas construções coletivas é a divisão do trabalho de autoria, tornando os envolvidos co-autores, logo, co-responsáveis e mais comprometidos com o discurso ali elaborado por cada um dos participantes.

Barton (1998, p. 9) defende a existência paralela de vários tipos de letramento. Dessa forma, o letramento digital seria mais um tipo e não um novo *paradigma* de letramento imposto à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas. Segundo esse autor:

Letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, *há diferentes Letramentos*. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e *letramento computacional* (computer literacy).¹

O autor lembra que os tipos de letramento mudam porque são situados na história e acompanham a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em dada sociedade. Além disso, os letramentos são modificados também pelas instituições sociais, cujas regras e valores estabelecem uma relação de luta pelo poder, que, por sua vez, persuade sutilmente ou “convence” pela força uma comunidade inteira a aprender o tipo de letramento que lhe é apresentado como oficial, logo, que deve ser obrigatoriamente assimilado.

Não queremos discutir aqui o envelhecimento de um tipo de letramento nem tampouco desejamos avaliar o risco de substituição do letramento alfabético pelo digital. O que buscamos, na verdade, é mostrar o processo de absorção e síntese de tipos de letramento (*alfabético + digital*), que está ocorrendo atualmente. Nesse processo, observa-se que um tipo de letramento tem o outro como ponto de partida, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital.

Em pleno “Século do Conhecimento”, a imensa massa de dados que surge diariamente na internet torna cada vez mais importante para a conquista da cidadania a aquisição do letramento alfabético, haja vista a enorme necessidade de processamento (assimilação, avaliação e controle) crítico das informações, a fim de transformá-las em conhecimento útil.

² Tradução e grifos nossos.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo. Há uma inegável dependência do “novo” tipo de letramento em relação ao “velho”. Essa condicionalidade aumenta a importância e amplia o uso do letramento alfabético em razão da chegada do digital. Para ilustrar, lembremo-nos de como funciona um processador de texto. Só podemos perceber as vantagens de escrever na tela e assim editar partes do texto, selecionar trechos, colá-los entre outro documento, transportar frases, parágrafos e capítulos inteiros, enfim manipularmos o texto à nossa necessidade e conveniência se, e somente se, tivermos aprendido a escrever no papel, se dominarmos o sistema alfabético, se já tivermos alcançado alto grau de explicitação dos sinais gráficos e das convenções ortográficas que orientam o funcionamento da modalidade escrita de uma língua. Em outras palavras, somente o letrado alfabético tem condições de se apropriar totalmente do letramento digital, uma vez que os conhecimentos necessários para entender e acompanhar já foram apreendidos pelo aprendiz.

A fim de livrar-se da situação de “analfabeto digital”, é necessário muito mais que dominar a escrita alfabética e utilizar as vantagens de suas potencialidades sociais e econômicas. Embora não seja preciso ser *expert* em computação para vencer as limitações impostas pelo analfabetismo digital, é preciso, no mínimo, entender como funciona os sistemas de “navegação” no oceano de dados que encharcam a internet. Só se sai da “ignorância digital”, conhecendo pelo menos parte das “infovias” ou auto-estradas virtuais por onde trafegam as informações relevantes que ficam à espera de ser transformadas em conhecimento. É preciso saber “buscar” certa informação na rede digital, utilizar com eficiência os “mecanismos de busca” em *sites* que têm como função única armazenar e disponibilizar todas as páginas eletrônicas da internet que abordam certos temas ou assuntos.

Prática social, eventos de letramento e gêneros textuais/digitais

O letramento digital traz consigo uma série de situações de comunicação nunca vividas antes da chegada das inovações tecnológicas computacionais. A existência de salas de bate-papo (*chat*) na

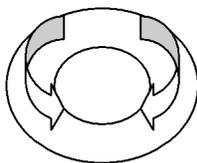
internet para realização de conversas simultâneas por escrito entre duas ou mais pessoas, ao mesmo tempo, “que se encontram em lugares diferentes do planeta era um evento comunicativo impossível até a implementação da grande rede de comunicação.

Também a existência de fóruns eletrônicos (*e-foruns*) para discussão de temas gerais de interesse da sociedade, e até mesmo a possibilidade de troca de mensagens curtas e avisos pessoais ou profissionais com tanta praticidade, velocidade e economia como se observa no uso do correio eletrônico (*e-mail*), são formas de intercâmbio verbal improváveis sem as condições tecnológicas hoje presentes.

Embora as práticas sociais de comunicação sejam convenções deduzidas das informações culturais, alguns dos usos e das funções de um tipo de letramento ganham grande importância social, inclusive para a sobrevivência física e política dos seus usuários em uma sociedade letrada. Tais práticas sociais se revelam nas interações humanas que, pela elaboração, formatam textos (falados e escritos) em gêneros discursivos, a fim de executar certas ações no mundo geralmente em consonância com as da rede de relação coletiva com outros indivíduos.

LETRAMENTO

Gêneros textuais/digitais



Práticas Sociais

Eventos (de letramento)

A ilustração anterior, de acordo com Xavier (2002), mostra que, quando um dos tipos de letramento passa a ser dominante, é porque conseguiu articular com harmonia os três elementos que o compõem, quais sejam: as *Práticas Sociais* e os *Eventos de Letramento* e os *Gêneros textuais/digitais*. Nesse círculo virtuoso, todas as partes envolvidas colaboram para a concretização de um claro projeto político do poder administrativo constituído, que, durante certo período, se mantém na gerência das políticas econômicas, culturais, educacionais

e sociais com a “legitimidade” que lhe foi conferida pelo Estado Democrático de Direito. Se a política de educação do governo atual estimular e financiar a construção de telecentros públicos (locais gratuitos de acesso à internet e de aprendizagem de processadores de textos), equipar as escolas do ensino fundamental e médio com laboratórios de computação, capacitar em massa seus professores, transformando-os em “letrados digitais”, é bem provável que os gêneros digitais como *e-mail*, *chat*, fórum eletrônico, lista de discussão a distância (síncrona e assíncrona) *weblog*, hiperficcões colaborativas serão cada vez mais trabalhados, aprendidos e utilizados na escola e, principalmente, fora dela. Em países mais avançados econômica e tecnologicamente como Estados Unidos e Canadá, esses gêneros digitais já são bastante conhecidos e usados por estudantes que estão crescendo com acesso a todas as inovações nas tecnologias de comunicação.

As *Práticas Sociais* são as formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos *Eventos de Letramento* existentes na sociedade. Essas ações são, ao longo do tempo, construídas conjuntamente pelos cidadãos comuns, e algumas delas passam a ser ritualizadas e oficializadas, posteriormente, pelas instituições que as retomam e exigem que os indivíduos as utilizem em momentos específicos da vida social. Os indivíduos, quando são expostos sociocomunicativamente a esses eventos, tendem a sedimentar usos de formas de fala ou escrita e, assim, absorve-os com certa naturalidade. Lembremo-nos, por exemplo, de quando a Secretaria da Receita Federal brasileira disponibilizou, no fim da década de 1990, um programa de computador para preenchimento da declaração anual do imposto de renda. O formulário eletrônico, então, fora preterido pela maioria das empresas de contabilidade e, principalmente, por pessoas físicas. Com o passar do tempo, com o conseqüente aperfeiçoamento do programa informático e o aumento da familiarização dos contribuintes em geral com a internet foram constatadas hoje as vantagens de se fazer a declaração do “leão” utilizando o programa anualmente melhorado e disponibilizado na rede mundial por aquele órgão. Dessa forma, incontestavelmente, ficou mais fácil preencher, corrigir e “entregar” as informações solicitadas pela Secretaria da Receita Federal, assim como ficou muito mais eficiente a fiscalização e muito mais rápida a devolução do valor a receber ou a pagar do imposto devido.

Portanto, as práticas sociais devem ser vistas também como atividades reais e repetitivas que atendem às expectativas dos outros indivíduos, dentro do dia-a-dia das diversas instituições sociais, religiosas, educacionais, políticas, etc. Saber utilizar adequadamente gêneros textuais/digitais quando se vivenciam eventos de letramento institucionais é fundamental para um bom desempenho do sujeito no campo cultural, econômico ou político.

As *Práticas Sociais* e os eventos em geral (não só os de letramento) são mediados e efetivados por *gêneros* orais, escritos e, agora também, os digitais. Esses assumem caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a dada comunidade que está em processo constante de interação entre seus membros.

Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de *Práticas Sociais e Eventos de Letramento* inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias.

A internet e o hipertexto na escola

De modo semelhante ao do estudioso americano Don Tapscott, alguns pesquisadores como Lanhan (1993), Landow (1992), Tuman (1992) e outros afirmam que o uso do hipertexto² e da internet na escola afetará o ensino, a aprendizagem e os programas escolares de forma determinante. A utilização dessas tecnologias como instrumentos pedagógicos desafiam os conceitos e as atividades de aprendizagem vigentes no que se refere à escrita e à leitura.

² Em linhas gerais, o hipertexto *on-line* é a página eletrônica da internet que permite acesso simultâneo do leitor a textos, imagens e sons de modo interativo e não-linear, possibilitando visitar outras páginas e assim controlar, até certo ponto, sua leitura-navegação na grande rede de computadores.

Esses autores, considerando o hipertexto como ferramenta de aprendizagem, afirmam que ele transfere aos estudantes muito mais responsabilidade e autonomia das informações que acessam e constroem, já que proporciona aos aprendizes ambiente adequado para a exploração e para a autodescoberta de saberes. Os usuários de internet exercem ao mesmo tempo a função de leitor e autor, visto que são eles mesmos que escolhem as informações que querem ler, clicando nos *links* presentes naquela página digital à espera de ser explorados.

Para aqueles autores mais animados com as vantagens da adoção das novas tecnologias de informação pela escola e pela sociedade em geral, o hipertexto e a internet parecem viabilizar uma forma de aprendizagem ideal que se baseia no contexto e no modo natural como ela se dá. Aprendizagem assim é considerada pela corrente socioconstrutivista como muito mais duradoura e eficaz, já que permite que o aluno absorva “o como fazer” motivado por uma situação de real necessidade e sem a utilização de exercícios mecânicos pré-construídos com esse propósito. Se o professor estiver realizando uma debate sobre o tema “liberdade de expressão”, por exemplo, o aluno poderá checar *on-line* como a maioria dos usuários de internet exerce esse direito, pois, como quase não há censura, qualquer um pode construir um *site* ou uma página eletrônica e dizer para o mundo o que pensa sobre qualquer tema, inclusive sobre aqueles mais tabus ou ameaçadores dos valores da civilização. Visitar *sites* de pessoas que divulgam na internet o que acham sobre os mais variados assuntos é uma atividade muito simples a ser realizada pelos alunos na rede até mesmo sem a supervisão do professor.

Além disso, Lanhan, Tuman e Landow acreditam que o hipertexto e a internet possibilitam a integração entre as várias disciplinas, realizando a desejada *interdisciplinaridade* que, em certo sentido, dissolve os limites entre as áreas do conhecimento.

Por ser muito rápida na conexão com muitos documentos na rede, o usuário de hipertexto tende a processar com mais velocidade a leitura e a desenvolver o pensamento ‘criativo’, aperfeiçoando a capacidade de análise e cruzamento de informações. Em outras palavras, a proposta educacional do hipertexto sugerida indiretamente por esses pesquisadores otimistas pressupõe um conjunto de capacidades mentais, que envolvem, entre outras:

- competência para compreender os novos princípios que regulam a organização e a armazenagem do conhecimento em um

ambiente virtual, não mais em locais físicos, como livros, por exemplo;

- competência para clicar nos *links* que são ferramentas auxiliares de navegação na página eletrônica;
- competência para “sacar” os dados apresentados na tela de modo diverso como em textos, imagens e sons, que precisam ser selecionados e filtrados em meio às muitas informações dispostas na página eletrônica visitada e em toda a internet.

Talvez ainda seja cedo para defender os benefícios à aprendizagem trazidos pelo hipertexto, até porque faltam pesquisas conclusivas que mostrem resultados eficazes do uso do hipertexto na educação. Mas, de qualquer forma, o hipertexto e a internet forçam os educadores e estudiosos da linguagem a repensar os objetivos educacionais, métodos de ensino e propostas pedagógicas.

Segundo Marcuschi & Xavier (2004), a existência, de *bate-papos* por escrito, em tempo real, *fóruns eletrônicos* de discussão, *comunidades virtuais*, *e-mails*, simultaneidade de textos, sons e imagens dividindo um mesmo espaço de interpretação (hipertexto) são usos de configurações textuais que poderíamos chamar de *gêneros digitais*. Eles, por sua vez, exigem outras competências, geram eventos de letramento novos e demandam gêneros próprios que precisam ser sistematizados, para sua melhor compreensão e utilização³. As condições sociais, culturais e tecnológicas estão se apresentando rapidamente como favoráveis à necessidade da aquisição do letramento digital.

Vale ressaltar que o uso de qualquer tipo de letramento em uma sociedade nunca é igualmente universal, uma vez que ele está sempre relacionado às condições de desigualdades socioeconômicas e históricas. Sabemos que alguns são considerados mais cidadãos que os outros cidadãos e vivem como desiguais dentro de uma suposta sociedade de iguais perante a lei e o Estado. São poucos aqueles que têm acesso à cidadania plena. A estes cabem não só o domínio de tais

³ Ver MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A C: Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido e também MORAN, C. & HAWISHER, G. E: *The Rhetoric and languages of electronic mail*. Ver também BURBULES, no artigo: *Rhetoric of the Web: hyperreading and critical literacy*, In: SNYDER, I. (1998). Page to screen.

recursos, como também a utilização de tais ferramentas como mecanismo de impedir a ação e a voz dos sem-recursos, que geralmente são analfabetos e iletrados digitais.

Graff (1998), estudioso da educação na Europa, afirma que o letramento não pode se separar do contexto social e histórico em que ele se dá. O letramento é sempre pensado e construído para atender a cada situação e a cada projeto político-pedagógico. Graff considera que, em geral, as práticas sociais de letramento são fluidas, mutantes e também condicionadas simultaneamente pela cultura, pela tecnologia, pela política e pela ideologia. Sendo assim, a atual conjuntura mundial com as visíveis modificações promovidas pelo avanço da tecnologia serve como alerta para todos os indivíduos. Eles precisam perceber a necessidade de, além de tornar-se letrado alfabeticamente, ou seja, saber ler as palavras e o mundo em todas as suas sutilezas, como defende Paulo Freire (1982), é preciso ser letrado digital, isto é, fazer-se cidadão do mundo também através dos processos digitais, hoje um pouco mais democraticamente disponíveis⁴.

⁴ Tem crescido o número de “telecentros públicos” principalmente nos países do terceiro mundo. Trata-se de lugares físicos onde se encontram gratuitamente serviços de informática e telecomunicações, que contribuem efetivamente para o desenvolvimento social, econômico, educacional e pessoal daqueles países. Sua concepção se baseia na crença de que “o cidadão tem o seu poder aumentado quando tem acesso ao conhecimento”. Há centenas de exemplos de projetos nessa linha de desenvolvimento comunitário na África, na Ásia e na América Latina nos últimos dez anos. O termo “Telecentro” é aceito hoje como o nome mais geral para englobar projetos parecidos, com nomes variados como “centros comunitários de tecnologia”, “centros de conhecimento na aldeia”, “infocentros”, e “clubes digitais”. O Brasil agora está se juntando a outros países latino-americanos onde os Telecentros já estão em funcionamento experimental: o Peru tem 190 centros; o México, 5; o Paraguai, 8; El Salvador, 100; a Colômbia e o Equador também têm projetos em andamento. As conseqüências positivas e estrategicamente importantes dos Telecentros são:

- ✓ acesso fácil à informação necessária para o cidadão levar a vida com dignidade;
- ✓ oportunidades para fortalecer a capacitação profissional dos cidadãos através de educação a distância;
- ✓ aumento das oportunidades para auto-expressão local.

Os Telecentros normalmente oferecem uma combinatória de serviços de tecnologias de informação e comunicação não-local, tais como acesso pleno à internet e à Rede Mundial de *Sites WWW*, bem como aplicações de tele-medicina e tele-educação. Para mais informações, consultar: <http://www.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/f_litto/id211100.htm>

Conclusão

Para finalizar, podemos dizer que o *letramento digital*, que se realiza pelo uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais, parece satisfazer às exigências tanto daqueles que acreditam na funcionalidade e utilidade que qualquer tipo de letramento pode proporcionar aos indivíduos que o adquirem para agir em uma sociedade, isto é, fazer os indivíduos mais produtivos economicamente, bem como atende aos que postulam o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do cidadão como objetivo maior da aquisição de qualquer tipo de letramento.

Sendo assim, a urgência motivacional dos indivíduos para se apropriarem do letramento digital o quanto antes não é uma simples adequação às demandas econômicas do capitalismo, nem tampouco uma concessão resignada aos apelos políticos dos países poderosos como os Estados Unidos e alguns países da Europa. A aquisição do *letramento digital* se apresenta como necessidade educacional e de sobrevivência.

Neste momento, os profissionais de educação e linguagem precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e laboratório de informática, por exemplo) para enfrentar os desafios que estão colocados: alfabetizar em uma perspectiva do letramento e letrar digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para atuar adequadamente no Século do Conhecimento.

Referências

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local Literacies: reading and writing in one Community*. London: Routledge, 1998.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANHAN, Richard. *The electronic word: democracy, technology and arts*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

LANDOW, George. 'Hypertext, Metatex, and electronic canon'. In: TUMAN (ed.) *Literacy online: the promise (and Peril) of reading and writing with computer*. London: University of Pittsburgh Press, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SELFE, Cynthia. *Literacy, technology and society: confronting the issues*. New Jersey: Prentice-Hall, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998.

TAPSCOTT, Don. *Geração digital*. São Paulo, Macron Books, 1999.

TUMAN, Myron. *Literacy online: the promise (and peril) of reading and writing with computers*. London: University of Pittsburgh Press, 1992.

XAVIER, Antonio Carlos. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.

OS AUTORES

Antonio Carlos dos Santos Xavier

Doutor em Linguística, professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

E-mail: *tonix@uol.com.br*

Carmi Ferraz Santos

Doutora em Linguística Aplicada, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

E-mail: *carmif@uol.com.br*

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Doutora em Educação, professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

E-mail: *elianaba@terra.com.br*

Márcia Mendonça

Mestre em Linguística, doutoranda em Linguística, professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

E-mail: *marcia@nlink.com.br*

Telma Ferraz Leal

Doutora em Psicologia, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

E-mail: *tfleal@terra.com.br*

Colaboradoras

Alery Felinto Santana

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Ana Cláudia Oliveira da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Mariana Lins Costa

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco.

Ana Paula Campos Cavalcanti

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Fabiana Matias dos Anjos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Juliana Vasconcelos de França

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Kaasy Mary Cavalcanti

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Severina Érika Morais Silva Guerra

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Numa sociedade letrada, em que a leitura e a escrita são práticas inerentes à vida cotidiana, é necessário que a escola possibilite e promova tanto a apropriação do sistema de escrita – alfabetização – quanto os usos sociais da leitura e da escrita – letramento. Assim, a construção deste livro resulta do esforço de produção de um material pedagógico para a formação de professores na área de Língua Portuguesa que articule e sistematize uma reflexão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, já bastante discutidos, mas nem sempre bem compreendidos. O livro busca, portanto, estabelecer relações entre esses dois conceitos e o processo de escolarização, discutindo, essencialmente, a proposta de “alfabetizar letrando”. Organizada em oito capítulos que se complementam, a seqüência aqui proposta apresenta gradualmente, e sob vários pontos de vista, as reflexões a respeito do tema. O intuito é que o professor se sinta contemplado nas suas dúvidas e necessidades, apropriando-se, a cada momento, dos saberes relativos à interligação entre alfabetização e letramento, fundamentais para uma prática de ensino relevante e sensível às necessidades de uma sociedade regulada, cada vez mais, por práticas de uso da leitura e da escrita.

ISBN 85-7526-161-4



9 788573 126161