

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Camila Oliveira Görgen

**O trabalho com gêneros discursivos textuais na alfabetização**

Porto Alegre

1. Sem 2012

Camila Oliveira Görgen

**O trabalho com gêneros discursivos textuais na alfabetização**

Trabalho de conclusão apresentado a Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como quesito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Isabel H. Dalla Zen

Porto Alegre

1. Sem. 2012

Dedico ao meu avô Raimundo, dono de um outro saber: o de ser especial, adorável, querido por todos, de coração puro e humilde. Enfim, o de ser único e insubstituível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu a oportunidade de realizar o sonho da graduação, sempre com saúde e em ótimas condições.

Ao meu noivo, que esteve comigo desde o início desta viagem sempre paciente, atencioso e admirado com meus escritos, ajudando-me, inclusive, a escolher a Pedagogia como profissão quando eu estive em dúvida.

Aos meus pais, que sempre priorizaram a minha educação, fizeram de tudo para sempre me dar o melhor que estivesse ao seu alcance.

Às minhas colegas, principalmente aquelas que sempre andaram ao meu lado, fazendo trabalhos em grupo, trocando e-mails e ligações. Àquelas que, no início, eram só colegas, mas hoje transformaram-se em grandes amigas: Taíse, Jaci, Paulinha e Gabi Passuelo.

Aos professores que fazem a diferença dentro da Faced, entre eles minha orientadora Maria Isabel H. Dalla Zen, Luciana Piccoli, Jorge Ribeiro, Maria Aparecida Bergamaschi, Aline Cunha, Maria Bernadete Rodrigues e Luciana Corso – não apenas pelos ensinamentos teóricos, mas pelos bons exemplos de empenho com os alunos, com o seu trabalho, com a educação e, principalmente, por serem pessoas “humanas”, que se importam com “algo a mais”.

Aos meus familiares – em especial meu avô Raimundo, que nos deixou recentemente para descansar. Sujeito inteligentíssimo, apesar de ter frequentado a escola somente até a 4ª série, mas que sempre teve muito orgulho dos estudos dos seus netos e vivia a perguntar “como ia a faculdade”. Obrigada, vô! Tu sempre foste e serás uma referência pessoal para mim - de amor, esforço, garra, dedicação e muita felicidade.

ANTES VOCÊ PRECISA CRER

Letra: Laura Morena

Para atravessar o mar, coloque o pé na água.  
Pra chegar ao outro lado, você precisa acreditar.  
Deus quer abrir o mar para você,  
mas antes, você precisa crer.

## RESUMO

Este estudo apresenta como foco os gêneros discursivos/textuais. Considerando este foco, pretendo analisar a abordagem dos gêneros em minha prática docente e nas práticas de um grupo de colegas que atuou em turmas de alfabetização durante o estágio curricular do Curso de Pedagogia. Tenho por objetivo identificar o quesito variedade, tensionando o modo por meio do qual esses gêneros foram explorados. A pesquisa inscreve-se no campo dos Estudos Linguísticos aplicados à Educação e adota uma abordagem qualitativa, através da análise dos seguintes materiais: diários de classes e questionários aplicados às participantes do estudo - acadêmicas do último semestre/professoras de classes de alfabetização do Ensino Fundamental de escolas públicas de Porto Alegre/RS e região metropolitana. Tomo como referencial teórico os estudos de Luiz Antônio Marcuschi, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Mikhail Bakhtin, Roxane Rojo, Maria Isabel Dalla Zen, entre outros. A partir dos dados produzidos, verifico a variedade de gêneros discursivos/textuais nas salas de aula; entretanto, estes ainda devem ser ainda mais trabalhados na sua complexidade; por vezes, são pouco enfatizados em seus usos sociais e discursivos, como também em seus aspectos estruturais. Um planejamento de leitura e escrita, englobando tal exploração, poderia contribuir, significativamente, sob meu ponto de vista, para o processo de alfabetização-letramento.

Palavras chave: Gêneros discursivos/textuais. Alfabetização. Letramento.

GÖRGEN, Camila Oliveira. **O trabalho com gêneros discursivos textuais na alfabetização**. Porto Alegre, 2012. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Explosão oral de ideias com registro, pela professora, no quadro.....	24
Figura 2 – Registro, pela criança em seu caderno, das palavras enunciadas na explosão de ideias.....	25
Figura 3 – Livro “Camilão, o comilão”, de Ana Maria Machado.....	25
Figura 4 – Texto coletivo da turma, produzido oralmente e registrado em cartaz.....	25
Figura 5 - Alunos lendo já atentos para as instruções dadas por mim: postura, papel abaixo do rosto.....	27
Figura 6 - Sequência original do poema “A hora do almoço II”, de Cláudio Thebas, do livro “Amigos do Peito”.....	27
Figura 7 - Escrita narrativa a partir do título “Lá em casa, na hora do almoço...”.....	28

## SUMÁRIO

<b>1 SOBRE MEU INTERESSE DE PESQUISA: COMO E POR QUE CHEGUEI ATÉ AQUI.....</b>	<b>09</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>13</b>
2.1 A ESCOLHA DOS OBJETOS DE PESQUISA.....	13
2.2 A ESCOLHA DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	14
<b>3 OS CONCEITOS DO ESTUDO.....</b>	<b>16</b>
3.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO.....	16
3.2 A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA: DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO.....	17
3.3 O TEXTO NA “LINHA DE FRENTE”: GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS NA SALA DE AULA.....	18
3.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	20
<b>4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM FOCO.....</b>	<b>22</b>
4.1 OS ESCRITOS RECORRENTES.....	22
4.2 A PRESENÇA DA ORALIDADE.....	26
4.3 OS RELATOS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ENTREVISTADAS.....	28
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>36</b>
<b>APÊNCIDE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....</b>	<b>38</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA A .....</b>	<b>40</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA B.....</b>	<b>43</b>

## **1 SOBRE MEU INTERESSE DE PESQUISA: COMO E POR QUE CHEGUEI ATÉ AQUI...**

No decorrer da vida, sempre nos aproximamos de pessoas com as quais nos identificamos, de assuntos pelos quais nos interessamos e de lugares nos quais nos aconchegamos. Na trajetória acadêmica não seria diferente; sendo assim, questiono-me sobre abordagens pelas quais tenho curiosidade, achego-me a autores que possam contribuir para ampliar meus saberes e busco na pesquisa respostas para minhas indagações.

Acredito que meu interesse pela área da linguagem se deu desde cedo, quando ainda tinha 4 anos de idade, enquanto um colega lia (ou fingia ler) gibis para toda a minha turma de Jardim A. Lembro especialmente de um dia em que machuquei o joelho, momento em que a professora me levou do pátio para a sala de aula com o tal garoto, o qual começou a fazer o seu “show de leitura” para tentar cessar meu choro. E conseguiu. A partir daí, eu também queria muito ler. Fiz minha mãe comprar uma lousa verde com giz branco e um banquinho. Meu primo - 9 anos mais velho que eu – auxiliou-me a “juntar as letras”, bem daquele jeito semelhante às cartilhas. Dizem eles que quando estávamos na letra “G”, já comecei associar outros sons. Observo aqui que meu primo – “pedagogo” no âmbito doméstico – estava praticando uma ação pedagógica para me alfabetizar, valendo-se de princípios do método sintético – partindo da parte para o todo – e fônico, conscientizando-me do valor sonoro das letras sozinhas e/ou unidas.

Conforme os estudos de Mortatti (2000), as cartilhas centravam-se na cópia e partiam da letra para outras unidades linguísticas (sílabas, palavras). Após, veio o período de ditadura, e esse fato provocou efeitos nessas cartilhas: apresentavam textos nacionalistas sobre como ser um bom cidadão. Nos meados da década de 80, no entanto, os estudos de Ferreiro e Teberosky desacomodaram concepções e a produção de materiais e metodologias. Tais pesquisas adentraram em largas proporções as escolas brasileiras. Numa tentativa de “modernizar” as cartilhas, algumas foram construídas com base na Psicogênese da Língua Escrita (1985). Em outro capítulo

voltarei a comentar outras decorrências dos movimentos de discursos sobre alfabetização.

Logo que ingressei na faculdade, cursei uma disciplina sobre alfabetização, denominada Linguagem I. Maravilhosa. Encantei-me mais ainda. As outras áreas não brilhavam tanto quanto esta. Para colocar um tempero a mais, fiz estágio em uma escola particular de Porto Alegre/RS, com um 1º ano, observando todo aquele processo vivido de perto. Depois vieram as outras disciplinas de Linguagem, avançando um pouco em ideias e conceitos a serem trabalhados com as crianças. Procurei uma bolsa de iniciação científica que tivesse relação com meus interesses. Participei por quase um ano em uma pesquisa sobre práticas e eventos de letramento na esfera não escolar, com a Prof. Dra. Luciana Piccoli, com a qual muito aprendi. Chegando no 5º semestre foi aquele susto. Linguagem III: voltada para a pós-alfabetização. Algo sobre o qual ainda não havia pensado. A Prof. Dra. Maria Isabel Dalla Zen soube fazer eu me apaixonar também (ou mais) por esta “fase”: alfabetização e pós-alfabetização. Foi a partir de um “tripé”, que surgiu, então (e, finalmente), meu maior encanto sobre o assunto que aqui abordaremos. Que tripé? Leitura, produção textual (oral e escrita) e análise linguística. Tendo esses focos como base, é possível planejar estratégias pedagógicas ricas em reflexões e questionamentos sobre o funcionamento da língua em contextos de uso. Ao considerar esses pilares (ou tripé), ao professor está aberta e propícia a possibilidade de utilização dos gêneros discursivos (orais e textuais) e a sua potencialidade como prática discursiva.

Nesta direção, pretendo verificar, então, a presença deste trabalho linguístico com os gêneros em minha prática docente e nas práticas de um grupo de colegas que atuaram em turmas de alfabetização durante o estágio. Busco identificar o quesito *variedade, tensionando o modo* por meio do qual esses gêneros trabalhados foram abordados. Posso perguntar o seguinte a partir desses objetivos: 1) Que concepções acerca dos gêneros discursivos (orais e textuais) a referida dupla de colegas apresenta? 2) Que gêneros discursivos foram trabalhados em sala de aula e com que abordagens? 3) Essas abordagens pedagógicas contemplaram seus usos sociais? 4) Em que situações e com que gêneros? 5) Que características apontadas pelas

teorizações sobre gêneros discursivos meu trabalho didático contemplou? 6) O que apontam os relatos da referida dupla de colegas?

Vale aqui introduzir brevemente os autores que embasaram as concepções que norteiam este trabalho. Minhas fontes centrais, para tanto, foram Luiz Antônio Marcuschi, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Mikhail Bakhtin, Roxane Rojo e Maria Isabel H. Dalla Zen.

Posso, sinteticamente, avaliar que a introdução dos gêneros discursivos na escola é um tanto quanto atual, devido às diversas pesquisas que foram realizadas no campo da linguagem. A partir dos anos 90, passou-se não só a considerar o conhecimento gramatical formal e suas nomenclaturas na escola, mas também a “ênfase na leitura, na produção textual e na reflexão sobre a linguagem” (DREY;SILVEIRA, 2010, p. 104). Esta ideia traz à baila uma discussão referente às concepções de linguagem e de ensino de língua. As autoras remetem a Travaglia que aponta três concepções. A primeira define a linguagem como conjunto de regras e normas gramaticais que organizam a língua de forma lógica para a expressão e exteriorização do pensamento. A segunda concepção, que surgiu nas décadas de 70 e 80, admite a língua como código, cujos falantes devem dominar para que seja efetivada a comunicação entre eles. E por fim, o terceiro conceito, com o qual mais identifico minhas atribuições à língua, é apontado como uma forma de interação entre sujeitos. Estes indivíduos atuam utilizando a linguagem como produção de sentidos que provocam ações sobre o interlocutor, em específicas situações e contextos sócio-históricos, ocupando, portanto, “determinados lugares sociais, dentro dos jogos sociais da linguagem” (DREY;SILVEIRA, 2010, p. 105).

Assentada minha concepção sobre linguagem, acredito que os gêneros discursivos (orais e textuais) são pertinentes às discussões propostas, uma vez que estes possuem um caráter sócio-comunicativo, que age e atua sobre o interlocutor, relação que evidencia sua função e não apenas a sua forma e sua estrutura linguística – diferentemente dos tipos textuais<sup>1</sup> - embora estes aspectos não devam ser deixados de lado (MARCUSCHI, 2002).

---

<sup>1</sup> Conceito que será discutido no decorrer deste estudo.

Neste contexto, cabe relatar que, durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, realizado em um 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre/RS, minha orientadora (a mesma do presente trabalho), fazia “borbulhar” ideias sobre como trabalhar os textos em sala de aula com crianças dos anos iniciais. Tanto com as iniciantes em leitura e escrita, quanto com as demais - as supostamente mais desenvoltas nessas atividades.

Considerando o exposto, foram visíveis as inúmeras possibilidades e a diversidade de práticas com gêneros tramadas com os estudos referentes aos meus projetos temáticos. Não necessariamente na área da linguagem, mas também em outras áreas do saber nas quais o texto (leitura, interpretação e produção textual de diferentes gêneros) esteve presente para introduzir, enriquecer e sistematizar conhecimentos, tal como em Ciências Sócio-históricas e Ciências Naturais.

Hoje, atuando como titular de um 4º ano do Ensino Fundamental, naquela mesma escola onde realizei meu primeiro estágio, penso muito (mais!) sobre como trabalhar os gêneros discursivos na escola. Essas reflexões me levaram/levam a “suspender” as práticas realizadas, no intuito de buscar novos conhecimentos, os quais me permitam fazer outras perguntas a respeito dessas mesmas práticas, incrementando-as de modo produtivo sob ponto de vista linguístico.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 A ESCOLHA DOS OBJETOS DE PESQUISA

No princípio da realização deste trabalho, confesso que, por algumas semanas, senti-me bastante perdida em relação ao meu tema. Tinha a impressão de que estava presa na escrita e de que seria muito difícil produzir avanços. Mas escrever o quê? Após conversas com a orientadora, ela sugeriu-me que eu lesse muito sobre o assunto, para que, então, ficasse habilitada a escrever sobre meus interesses. Realmente foi como uma luz. A imersão nos textos de autores já citados, que abordam gêneros discursivos/textuais e a identificação das abordagens didáticas (práticas orais, práticas de leitura e escrita), em meu diário de classe, desencadearam minha pesquisa.

Nestas condições, decidimos que, além da análise da minha prática pedagógica, iríamos entrevistar professoras: da escola onde fiz meu estágio obrigatório, no colégio onde trabalho e as colegas do curso, já titulares de classe. Depois de amadurecer a ideia sobre a realização de entrevistas, desconsideramos investigar estas professoras já atuantes, em função do pouco tempo para buscá-las individualmente e também pelo constrangimento de solicitar que as minhas recém colegas do novo emprego participassem desta pesquisa. Sendo assim, começamos considerar a hipótese de investigar as próprias estudantes de pedagogia desta Universidade, já que todas passaram pelas mesmas disciplinas e têm, portanto, a mesma formação, ainda que algumas tenham se apropriado mais de uma área ou outra dos estudos acerca da Educação. Na dúvida de entrevistar as alunas do 7º semestre, que estão no estágio obrigatório ou do 8º semestre, que já passaram por esta experiência, definimos que os sujeitos de pesquisa comporiam um grupo de alunas desta última etapa, minhas atuais colegas.

Para definir o grupo, estabelecemos um critério que seria importante: as alunas deveriam ter realizado seus estágios em classes de alfabetização, ou seja, 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental, para termos em comum o campo teórico da alfabetização.

Além disso, penso que a formação da orientadora pode ser, também, um atravessamento relevante, na medida em que influencia as abordagens didáticas efetivadas por suas orientandas – algo possivelmente observável em termos de predomínio, a partir das respostas das alunas.

## 2.2 A ESCOLHA DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA

Entrevista ou questionário? De que modo eu recolheria meus “dados<sup>2</sup>” para análise? Para decidir, foi imprescindível buscar informações sobre estes dois instrumentos de pesquisa.

O questionário, nada mais é do que um conjunto de perguntas estruturadas, a partir do qual os pesquisados respondem àquilo que lhe é indagado. Há quem pense que é um instrumento apenas para pesquisas quantitativas, o que é um equívoco, já que este recurso metodológico também permite um olhar qualitativo. Porém, no meu caso, se houvesse alguma resposta curiosa, sobre a qual eu desejasse mais informações, deveria buscar os respondentes novamente para obter maiores esclarecimentos, ou seja, faltaria um contexto mais interativo.

Já na entrevista semi-estruturada, não há uma ordem rígida de perguntas, mas um roteiro. A função da entrevista é coletar “dados completos” que possam “ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados” (ZAGO, 2003, p.298). Ao mesmo tempo, este instrumento pode ser perigoso, visto que o entrevistador deve ser o menos artificial possível, criando um ambiente de troca, reduzindo as interferências nas produções de discursos e ao mesmo tempo facilitando a conversação, o que não é simples. O clima de confiança, estímulo e aceitação deve ser proporcionado, a fim de que os jogos de poder e controle não influenciem nas respostas. Para evidenciar as exposições acerca do instrumento de pesquisa qualitativa entrevista, lanço mão das palavras de Rosa Maria Silveira Hessel (2007, p.137):

---

<sup>2</sup> Considerando que os dados são gerados através do meu olhar sobre as respostas dos sujeitos que participaram da investigação.

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens [...] cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes. Para completar essa ‘arena de significados’, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo novos sentidos.

A fim de criar este clima de troca, confiança e liberdade para conversação, achamos, inicialmente, que seria mais produtivo se o grupo de alunas estivesse reunido para realizar a entrevista. Consideramos a facilidade do acesso, a sintonia entre as participantes, a possibilidade deste espaço de trocas produzir memórias relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas dentro do foco deste estudo. Tal escolha não se configuraria, especificamente, como um grupo focal, mas utilizaria parcialmente suas técnicas, porém apenas filtrando falas mais recorrentes e significativas para o trabalho.

Começado o processo da investigação, deparei-me com as dificuldades da pesquisa. Marcada a entrevista com os sujeitos do grupo, percebi que houve falhas na comunicação, pois apenas uma colega compareceu ao encontro, o que resultou na suspensão do mesmo. Não haveria sentido em entrevistá-la individualmente, já que se perderia a ideia da discussão coletiva. Analisando a situação, a qual envolvia a disponibilidade de tempo das respondentes (todas escrevendo seus trabalhos de conclusão), optei por aplicar a estratégia do questionário, considerando as possibilidades do momento. Sendo assim, retomei as questões elaboradas para a entrevista, adaptando-as para um questionário<sup>3</sup>, ou seja, os tópicos que seriam apresentados e discutidos verbalmente foram explicitados e organizados de acordo com as características da língua escrita.

O que antes era um grupo, então, configurou-se, efetivamente, como uma dupla de colegas professoras alfabetizadoras, as quais se dispuseram a responder o questionário, produzindo respostas detalhadas em descrições e argumentos.

---

<sup>3</sup> As questões do referido questionário estão apresentadas no apêndice B.

### 3 OS CONCEITOS DO ESTUDO

A fim de que sejam bem compreendidas as análises do presente trabalho, é essencial que se definam os conceitos que serão discutidos e argumentados aqui, para que, desta maneira, o interlocutor seja capaz de compreender as teorizações que dão suporte àquelas análises.

#### 3.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO...

Nos tempos medievais, a Igreja centralizava e exercia o poder e o controle da educação, na fundamentação de princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade. Essa forma de controle era exercida de tal modo que apenas os monges sabiam ler e escrever. Nem mesmo os nobres eram detentores deste privilégio. A relação pedagógica era desigual, cabia ao mestre ensinar e ao discípulo escutar. Sendo assim, os mosteiros eram os únicos redutos de cultura. Naquela sociedade quase não existiam escolas especializadas e a maioria das pessoas aprendia a ler e a escrever por meio dos mestres.

Ainda na idade média, a forma dominante de transmissão de conhecimento constituía-se basicamente na transmissão oral, de geração para geração. A educação era para poucos. Paulatinamente, os filhos dos nobres começaram a ter a oportunidade de estudar.

Após este período, Jesuítas e a contra-reforma, bem como o relevante e incansável trabalho de Comênius, conhecido como o criador da “Didática Moderna” – a qual pregava que se deveria “ensinar tudo a todos”, defendendo uma escola pública e democrática – influenciou a criação de oportunidades de estudo no continente europeu e, posteriormente, no Brasil. Ainda, contribuindo para o desenvolvimento da concepção de educação moderna, destacaremos a presença de João Batista de La Salle, criando diversas escolas de caridade, específicas para os pobres. Desta forma, a leitura, a

escrita e a oralidade, foram sendo englobadas e apropriadas por diversas classes sociais.

### 3.2 A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA: DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO

Há poucos anos a educação traduziu do inglês *literacy* um novo termo para a linguagem: letramento. Em livros do PNLD, Programa Nacional do Livro Didático a expressão "alfabetização e letramento" foi introduzida. Mas o que significam esses conceitos articulados? No que consistem?

O ser humano já vem ao mundo programado a falar; diferentemente desta "predisposição", a aprendizagem da escrita e da leitura ocorre de outro modo, porque implica apropriação de outros tipos de regimentos e convenções da língua. Tais convenções devem ser ensinadas/mediadas, para que o sujeito que aprende possa ser alfabetizado, ou seja, para que possa codificar (escrever) e decodificar (ler). Segundo Magda Soares, o fato de que esta alfabetização deva ser realizada de forma sistemática exclui a ideia de que se desenvolva em contextos pouco significativos do tipo "Eva viu a uva", já que para o aprendiz não existe Eva ou uva alguma fora de uma situação real. A autora ressalta que as associações da aquisição da escrita e da leitura devem ocorrer através do contato com materiais reais que circulam no meio social e que, de certa forma, podem substituir o livro didático ou a cartilha - artefatos como propagandas, livros de literatura, notícias, folhetos, poemas, e outros que sejam do interesse dos alunos. "Aí que se faz o letramento [...] a professora pode tirar uma palavra, uma frase, para trabalhar sistematicamente" (SOARES, 2010, p.8).

Nesse sentido, como já abordamos inicialmente, o processo de alfabetização passou por uma trajetória histórica, até chegar a este novo conceito de letramento. Há não muitos anos atrás, as crianças eram alfabetizadas na escola através de cartilhas que valorizavam a sonoridade e a repetição. Frases sem sentido para o estudante, mas que rimavam ou que possuíam as mesmas letras/fonemas (a famosa "Eva viu a uva",

citada anteriormente). Os alunos eram conscientizados foneticamente e se alfabetizavam através da repetição de estruturas.

Com os estudos que foram surgindo no fim dos anos 80 e início dos anos 90, o ensino foi se modificando. Os educadores começaram a aproveitar outros materiais de leitura, escrever textos com os alunos, utilizar livros de literatura... A partir desta renovação do ensino, o governo brasileiro e os governos estaduais ainda instauraram cartilhas modernas, na tentativa de englobar concepções renovadas de alfabetização e letramento. O Programa de Alfabetização Alfa e Beto é um exemplo. Realizei um estudo sobre tal Programa no 5º semestre do curso e observei o seguinte: a incorporação, nas salas de aulas, de um material didático com atividades rigidamente ordenadas, mas sem a possibilidade de recriação de estratégias pelo professor. Destaco que um material didático pode funcionar como recurso, mas não como metodologia. Esta, sob meu ponto de vista, requer princípios teóricos orientadores, estudo, análise e adequação sempre que necessário (MACIEL, 2010).

No referido Programa, o contexto sociocultural dos alunos fica em segundo plano: não se considera quem são os sujeitos de sala de aula, isto é, os alfabetizandos são vistos de forma homogênea na extensão deste enorme país. Paralelamente, outras experiências ocorrem a partir da utilização da diversidade de materiais didáticos, com o objetivo de concretizar a visão de alfabetizar e letrar; entretanto, não se pode afirmar que essa diversidade de materiais está garantindo práticas pedagógicas (metodologias) consistentes no que se refere aos conhecimentos linguísticos específicos necessários para ensinar a ler e escrever, tendo como foco, também, os usos sociais da leitura e da escrita.

### 3.3 O TEXTO NA “LINHA DE FRENTE”: GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS NA SALA DE AULA

De acordo com Bernard Schneuwly, referido por Rojo (2010, p.49), o texto é uma “atividade de interlocução, de interação social por meio da escrita”. Desta forma, a

produção textual se caracteriza pela interlocução do autor com o seu leitor e com a situação em que ocorre a escrita. Segundo a autora, estes três aspectos da produção de texto são extremamente relevantes: o lugar social (quem escreve), com que finalidade (objetivo, para quê) e quem é o leitor com o qual estabelecemos relações diferentes (para quem, destinatário).

Considerando o texto como o acontecimento descrito acima, entramos em outra discussão: os gêneros discursivos/textuais tão presentes na sala de aula.

Rojo (2010), apoiada em Bakhtin, nos diz que os gêneros discursivos são textos orais e escritos que se modificam conforme seus interlocutores e a esfera social na qual estão inscritos. São ilimitados e possuem uma característica comunicativa. Portanto, ninguém fala ou escreve da mesma forma quando está na esfera doméstica com a parentela, ou quando esta na esfera acadêmica apresentando um trabalho. Há também de se considerar a forma do texto. Por mais que os gêneros sejam flexíveis e a sua característica mais forte seja sua função sócio-comunicativa, não se pode desprezar sua estrutura: “não posso começar uma notícia com ‘Era uma vez’ [...]” (ROJO, 2010, p.45).

Por vezes a expressão “tipos de texto” aparece para definir o conceito de gênero textual erroneamente, embora não sejam conceitos dicotômicos, podendo se completar em uma produção de texto; por exemplo, pode existir mais de um tipo textual em um único gênero. Para definir tipo textual, apoio-me em Marcuschi, o qual afirma que os tipos de texto se apresentam em número limitado, e que dentro de uma produção textual sempre há o predomínio de um tipo: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já os gêneros são inúmeros: conto de fadas, notícia, conversa telefônica, piada... Devido às mudanças sócio-históricas, existem até mesmo alguns gêneros que perdem a relevância, como a carta e o telegrama, assim como outros vão surgindo: e-mail, bate-papo e mensagens via SMS em telefones celulares. Ainda há de se ressaltar que existem gêneros que são mais escritos do que falados, e outros que são mais falados do que escritos.

Os textos orais e escritos também possuem um suporte – *onde* eles aparecem. Esses suportes podem ser inúmeros, como o livro, livro didático, jornal, revista, revista

científica, rádio, telefone, outdoor, encarte, folder, televisão, quadro de avisos, faixas e luminosos, embalagens, pára-choques, mala-direta, Internet... Segue o exemplo abaixo:

Gênero	Carta pessoal
Tipo	Exposição, descrição, injunção, narrativa
Suporte	Papel de carta

### 3.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática pode ser compreendida como um conjunto de abordagens didáticas e intervenções para promover a construção de algum conhecimento escolar de maneira sistemática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2008, p.81). As autoras Rafaela Drey e Rosa Maria Hessel (2010, p. 112) referem-se aos autores já citados para caracterizar essa sequência em suas etapas básicas, aqui sintetizadas:

- Apresentação da situação: proposta a ser desenvolvida, qual gênero será trabalhado;
- Produção inicial: os alunos escrevem um texto, mostrando as suas hipóteses e conhecimentos sobre tal gênero;
- Oficinas: atividades de sistematização referentes à estrutura do texto e à sua função sócio-comunicativa, inclusive com boas perguntas – quem escreve? Para quem? Em que suporte estes textos aparecem? Já ouvi/li este tipo de texto? Entre outras;
- Produção final: nova produção textual, para evidenciar os conhecimentos adquiridos depois das abordagens realizadas.

O professor deve refletir sobre quem são os seus alunos, quais os seus lugares em sua comunidade, na sociedade, de onde falam e para onde falarão; com que gêneros

eles têm mais contato e também quais poderão e necessitarão usar com mais fluência. Entra aí a relevância do planejamento, flexível e direcionado à aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva me baseio em Rodrigues (2000), ao afirmar que devemos “Estabelecer referências, buscar intencionalidades [...]”, para que dessa maneira sejam definidos os métodos, objetivos, princípios, estratégias e formas de avaliação que se pretende com os alunos. Lembro aqui das lógicas empresariais fordistas implantadas dentro das escolas (SANTOMÉ, 1998), a partir das quais o ato de ensinar torna-se algo mecânico, apenas reprodução do já visto. Em contraponto, concordo com Sacristán (2007) quando afirma que “Toda ação de influir sobre os demais – e a educação é uma ação deste tipo – tem um sentido para quem a empreende”. Seguindo esta perspectiva, a escolha do gênero a ser trabalhado é essencial, para que este faça sentido ao locutor e ao interlocutor e influencie suas ações no mundo (fala, leitura e escrita).

A fim de proporcionar o gosto pelo exercício de leitura, penso que, como Goodman (1990), o aluno deve estabelecer um sentido para aquilo que lê; para tanto, é necessário que o professor se encarregue de buscar diferentes gêneros textuais e suportes que partam do interesse e curiosidade de seus alunos. Estes recursos podem, inclusive, ser trazidos pelos próprios, para que saibamos quais são as leituras que circulam pelos domicílios. Para tais atividades, é importante que o docente faça questionamentos sobre o texto propriamente dito, suas formas, seu esquema de organização, e não somente uma leitura rasa sobre o assunto. A partir de suas experiências anteriores, hipóteses interessantes vão sendo lançadas por meio de predições e inferências, como afirma Goodman (idem, p. 17): “A inferência é um meio poderoso através do qual as pessoas complementam a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possuem.”

O professor deve incentivar, também, a escrita de diferentes gêneros através da variação de produções: abrir espaço para gêneros narrativos como, por exemplo: criação um novo final para histórias lidas, reinvenção de histórias por inferência de imagens, reconto de enredos conhecidos, com acréscimo de uma novidade, escritas biográficas, poéticas, de receitas, entre outros.

## **4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM FOCO**

Início minhas análises retomando o trabalho realizado com a turma em que realizei o estágio obrigatório do currículo do Curso de Pedagogia desta Universidade; afinal, foi a partir dele que surgiu este problema de pesquisa. Como, então, foram utilizados os gêneros discursivos/textuais durante minhas práticas pedagógicas? Quais práticas foram recorrentes, quais foram mais efetivas, quais poderiam ser redimensionadas? Para me guiar, sou norteada, também, pelo mesmo roteiro de questões que orientou as reflexões sobre o tema pelas demais participantes deste estudo. Uso a expressão “demais participantes”, tendo em vista que me incluo neste coro de vozes que se propôs a retomar a experiência pedagógica vivida.

A aquisição da escrita e da leitura são as principais metas nos primeiros anos escolares. Sem elas, não se pode ampliar os conhecimentos das diferentes disciplinas. Partindo deste pressuposto, o texto é um dos principais objetos para este processo de ensino-aprendizagem (ROJO, 2008). Nesse sentido, preocupei-me em utilizar vários gêneros textuais, compreendendo que este trabalho é essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Foram trabalhados poemas, músicas, narrativas (histórias, cartas), convite, listas, explosão de ideias<sup>4</sup>.

A partir daí, alguns gêneros foram priorizados, tornando-se práticas recorrentes de letramento, enquanto outros se configuraram apenas como eventos, já que ocorreram em uma dada situação.

### **4.1 OS ESCRITOS RECORRENTES**

A correspondência se fez presente em mais de uma situação pedagógica. A ideia de trocar correspondências surgiu de nossa orientadora de estágio. Uma turma de 1º

---

<sup>4</sup> Uma derivação da lista. Será explicada no decorrer do trabalho.

ano de outra escola pública estava aprendendo sobre contos de fadas, enquanto outra turma de 2º ano, no momento, centrava-se na vida dos tempos medievais, também devido ao trabalho com os contos de fadas. Meus alunos queriam saber como se alimentavam as princesas. Explico: dentro do projeto de alimentação, surgiu esta curiosidade (transformamos a alimentação em um tema cultural, buscando conhecer as experiências de outros povos). As propostas citadas estavam interligadas. Decidimos, então, acatar a sugestão.

Depois da primeira carta recebida, meus alunos sentiram-se prestigiados em obter informações importantes para o nosso projeto de trabalho (alimentação), e decidiram continuar a interlocução com os alunos da outra turma, agradecendo e enviando por escrito outras informações a respeito dos conhecimentos estudados. Esta troca ocorreu três vezes.

Ainda em outra situação, os alunos da escola onde eu atuava em atividade de estágio extracurricular decidiram doar gibis para a turma em que eu era professora-estagiária. Ao chegar com vários daqueles gibis, livros com os quais os alunos daquela turma ainda não havia tido muito contato, eles demonstraram claramente felicidade e curiosidade em ler imediatamente o material. Relatei a eles sobre quem tinha mandado aquele presente. Partiu das próprias crianças escrever uma carta para agradecer àquela turma, já que este seria um modo possível de comunicação entre eles. Este acontecimento possibilitou observar o evento de letramento sendo incorporado pelas crianças, fortalecendo o uso social, a vivência da escrita com uma finalidade específica e dentro do espaço escolar. Contudo, a estrutura da carta foi pouco explorada. Os alunos sabiam apenas que deveriam assinar ao final, mas as configurações de data, local, “chamada” do interlocutor ao início, eram compostas apenas por mim sem grandes realces. Também poderia ter acionado mais as experiências do grupo sobre enviar e receber cartas, por que motivos, linguagem utilizada dependendo dos interlocutores, etc. Tais explorações poderiam fazer os alunos pensar sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, de forma a conscientizar-se sobre o uso social das mesmas. Lanço mão das palavras de Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012, p.91) para ilustrar minhas afirmações: “Pensar sobre a funcionalidade da escrita significa

pensar nos usos da leitura e da escrita nas variadas esferas pelas quais circulamos, ou seja: para que lemos e para que escrevemos.”

A explosão de ideias foi um título utilizado por mim em meus planejamentos, visto que a professora titular já havia começado a fazer, uma vez por semana, uma lista de palavras com as iniciais em ordem alfabética. Decidi, então, continuar a prática, mas de uma maneira diferente. Lançava a letra para as crianças e elas deveriam dizer palavras que lhes vinha a mente. Eu registrava no quadro e elas no caderno, ilustrando tais palavras. Eis a explosão-lista incrementada: palavra e sua significação representada. Atente-se para a data no quadro, o que marca o suporte, o contexto temático e espaço-temporal do gênero oral e escrito. A escrita das palavras implicava a data de vinte de setembro com suas significações. Tal inventário sofreu a intervenção da professora, no sentido de que os gaúchos porto-alegrenses possuem experiências culturais muito diversificadas. Essa discussão mobilizou, portanto, palavras como: Grêmio, Internacional, pudim, chimia, Parcão, Redenção, costela 12 horas. O registro sinalizou aquela diversidade de costumes.

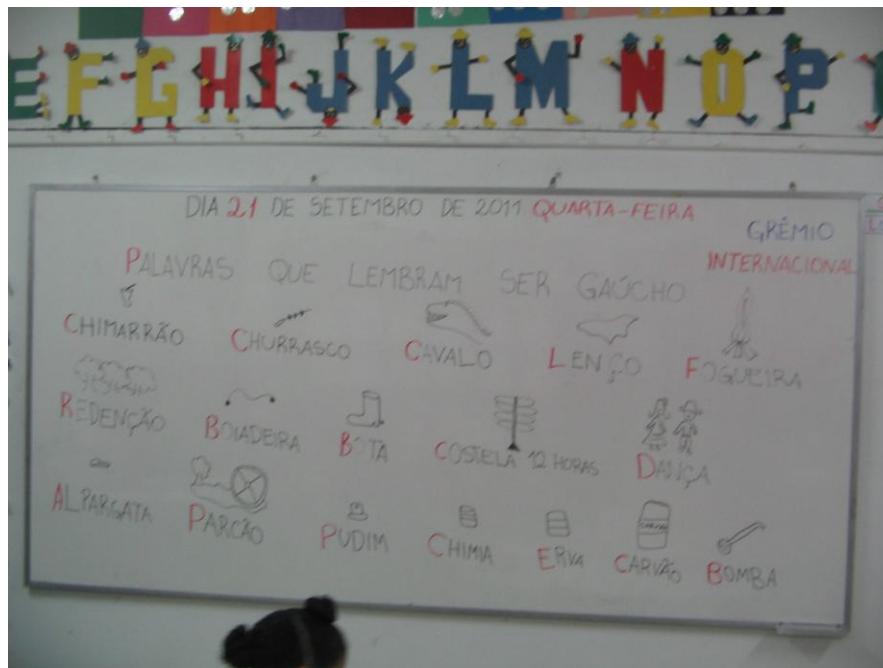


Figura 1 – Explosão oral de ideias com registro, pela professora, no quadro.

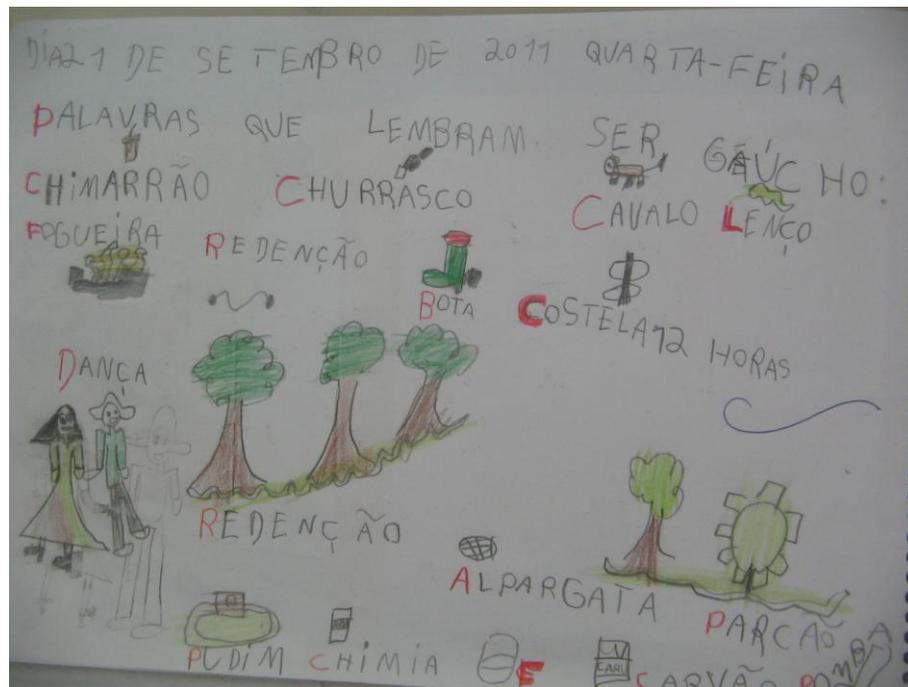


Figura 2 – Registro, pela criança em seu caderno, das palavras enunciadas na explosão de ideias.

Outro gênero, por diversas vezes trabalhado, coletiva e individualmente, foi o livro de literatura até uma determinada parte, para que eles inventassem o final da história. Interessante observar o elemento introdutório temporal “desta vez” como um marcador de continuidade da história lida, bem como a ideia de cardápio festivo saudável, remetendo aos estudos realizados por meio de outras fontes.



Figura 3 – Livro “Camilão, o comilão”, de Ana Maria Machado.

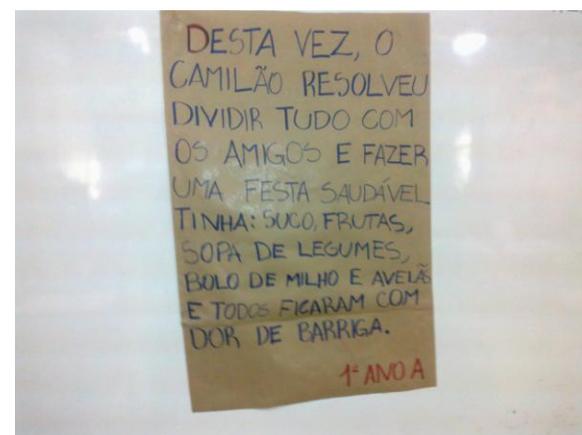


Figura 4 – Texto coletivo da turma, produzido oralmente e registrado em cartaz.

As três práticas relatadas partiram de um gênero discursivo oral e foram transpostas para a escrita, para o registro. Estas experiências enfatizam, novamente, o fato de que os gêneros não são puros, mas se mesclam. Um gênero textual não muda, mesmo que ele seja usado para uma outra função, por exemplo, “uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra [...]” (MARCUSCHI, 2002). Em evidência a ideia de que os gêneros não são únicos, puros ou opostos, mas que por vezes aparecem imbricados.

## 4.2 A PRESENÇA DA ORALIDADE

É sabido que, até não muito tempo atrás, a oralidade era muito enfatizada: para ensinar, fazer acordos, acertar contas: ser um “homem se honra” de “palavra”. Com o passar dos anos, principalmente na cultura ocidental, a oralidade foi perdendo o valor e foi sendo desprezada, e no lugar dela tudo precisou ser registrado e documentado. Enquanto isso, em outras culturas, a palavra ainda é “superior” à escrita, sendo a oralidade a principal fonte de transmissão de conhecimentos (DALLA ZEN, 2002). Nesse sentido, valho-me das palavras de Dolz, Schneuwly e Haller (2008, p. 125)

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.

Nessa perspectiva, por várias vezes em minha sala de aula, a oralidade foi colocada em foco.

Em algumas vezes, quando foram trabalhados poemas e músicas, eu distribuía cartazes pelos grupos e pedia que eles ensaiassem a leitura. Cuidava sempre para que houvesse crianças em diferentes níveis de leitura/escrita, para que em cada grupo

houvesse, pelo menos, um representante para ler fluentemente o cartaz. Anunciava a primeira palavra, e o grupo que estivesse com aquela parte deveria ir à frente ler todo o seu cartaz. Também em apresentações de outros trabalhos, era proposto que a turma praticasse a oralidade de maneira “mais formal”: apresentando com desenvoltura, por exemplo, as bandeiras confeccionadas para o Rio Grande do Sul, mostrando e explicando como achavam que o corpo humano é por dentro... Em todas essas situações era muito enfatizada por mim a “tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO; ZAHND, p. 192), já que, no início, as crianças encostavam-se no quadro, falavam baixo, colocavam a folha sobre o rosto ou ficavam olhando e falando apenas para mim.



Figura 5 - Alunos lendo já atentos para as instruções dadas por mim: postura, papel abaixo do rosto.

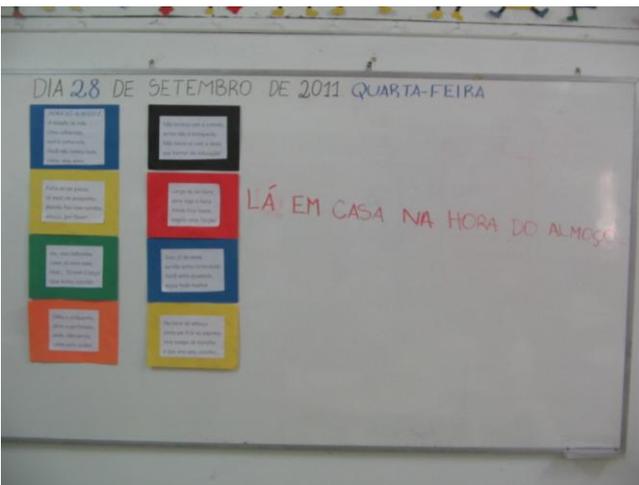


Figura 6 - Depois que todos os grupos liam, montávamos, no quadro, a sequência original do poema “A hora do almoço II”, de Cláudio Thebas, do livro “Amigos do Peito”. Chamo atenção para o fato de que diferentes gêneros estavam sendo mobilizados para abordar o assunto alimentação.

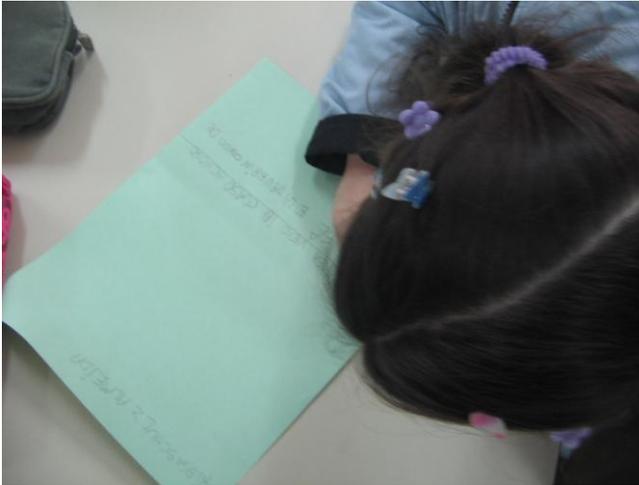


Figura 7 - Depois de explorar o poema, lê-lo novamente, foi feita a seguinte proposta: escrever uma história a partir do título “Lá em casa, na hora do almoço...” Tal proposta implicava a transposição do tema para outro contexto e para outro gênero: o narrativo.

Aqui, vale a pena mencionar o fato de que eu poderia ter explorado algumas características linguístico-discursivas do poema, suscitando saberes sobre esse gênero: onde se lê, quem lê, quem escreve, quais recursos expressivos nele aparecem (por exemplo, em alguns, rimas). Outra situação interessante de escrita é observada enquanto a criança da figura 7 escreve a sua história: ela faz linhas antes de começar o texto, sem que esta orientação tivesse sido feita. Tal estratégia, entretanto, não foi acionada no registro da explosão de ideias. Esta criança indica já ter incorporado algumas “condições necessárias” para os trabalhos escolares escritos.

#### 4.3 OS RELATOS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ENTREVISTADAS<sup>5</sup>

Esta seção apresentará a análise das respostas das citadas professoras alfabetizadoras no que diz respeito ao trabalho realizado com leitura e escrita no estágio curricular do 7º semestre do Curso de Pedagogia.

Em ambos os questionários, as respondentes enfatizaram o uso de variados gêneros textuais: narrativas, receitas, conto de fadas, cartões postais, cartas... O pressuposto pedagógico da diversidade surgiu, claramente, nas respostas. O uso de

<sup>5</sup> As professoras/acadêmicas do Curso de Pedagogia entrevistadas serão identificadas pelas maiúsculas “A” e “B” por questões éticas.

gêneros considerados mais escolares, como o ditado e a narrativa, foi bastante presente. Todavia, foram também contemplados gêneros vistos como não escolares, isto é, aqueles não tão frequentes neste espaço, assim como o folheto promocional e o cartão de felicitações. Um fato interessante aqui: a professora A escreveu em sua resposta “narrativa oral”, o que explicita que ela identifica a oralidade como um gênero discursivo. Já a professora B parece não identificar, em suas respostas, os eventos de oralidade envolvendo leitura ou produção de texto como um gênero. Embora houvesse essa diversidade de gêneros, os mais trabalhados acabam sendo os “ditos” mais escolares.

Em relação às produções textuais, as entrevistadas enfatizaram ainda a escrita da carta coletiva, a mesma que relatei nas análises da minha prática. Neste caso, as explorações realizadas por nós focalizaram a função social da língua escrita; escrita real com objetivo concreto, para interlocutores reais no espaço escolar, envolvendo uma situação efetiva de comunicação (escrever para alunos de outra escola).

Nas explorações para a motivação prévia tanto da leitura, quanto da escrita, as professoras procuraram indagar os alunos oralmente, questionando sobre o título dos livros, desenhos, significado de palavras, ligações que poderiam fazer com sua vida cotidiana. Cito alguns exemplos referidos pela professora B ao introduzir o trabalho com o gênero receitas:

[...] No trabalho com receita fizemos um bolo em sala de aula, conversamos sobre as receitas que as mães possuíam em casa, falamos das receitas passadas oralmente de pais para filhos e cada aluno criou uma receita. Também fizemos a leitura de uma receita diferente (do tipo “cura para a tristeza”).

Nessas explorações, percebe-se a preocupação com os objetivos de uma leitura significativa (Goodman, 1990): compreensão do “conteúdo” (linguístico e extralinguístico) do texto, para além da leitura decodificação. A professora B aciona as experiências culturais em relação aos possíveis usos e suportes do gênero receita. Além disso, as professoras também buscam abordar aspectos das características estruturais do gênero, como, por exemplo, as informações sobre autoria, capa e contracapa.

As alfabetizadoras relatam que a escrita em sala de aula estava, frequentemente, associada a uma leitura anterior – assim como ilustrado também em minha prática na atividade de ler o poema e depois produzir o texto “Lá em casa, na hora do almoço...”. Havia uma introdução ao texto que seria produzido, através da remissão às características do gênero-base trabalhado ou com relação à temática da leitura. Em algumas situações ocorreu, pois, a transposição de um gênero para outro, permanecendo a temática e possíveis desdobramentos da mesma.

A incorporação de alguns gêneros foi marcada pelas professoras. Nos seus relatos, a educadora A mencionou que as crianças, nas produções de folhetos promocionais, utilizaram-se de cores vivas, desenhos coloridos, nomes de lojas, promoções em destaque:

[...] como exemplo cito a realização dos folhetos promocionais nos quais eles procuravam organizar, tanto marcas visuais quanto informações, o que era indispensável naquele tipo de gênero textual conforme o grupo já tinha elencado coletivamente; apareceram marcas significativas como os nomes das lojas, as promoções em destaque, a duração da promoção, o endereço dos estabelecimentos, cores vivas e que chamam a atenção, etc.

Essas características sinalizam a utilização de textos multimodais (escrita e desenho), confirmando a apropriação que Rojo (2010) identifica em escritas infantis por ela analisadas. Tais características estruturais são vistas pelas crianças como necessárias à circulação social do gênero; entretanto, a finalidade deste texto poderia ter sido mais abordada durante as intervenções, por exemplo: quem vai ler este material, onde esse folheto poderia circular, para quê (...), lembrando que o gênero discursivo/textual marca uma característica sócio-comunicativa. Já a professora B notou que nos textos de seus alunos começou a aparecer frequentemente o “Era uma vez...” e a expressão “e viveram felizes para sempre”, fórmulas de abertura e de finalização típicas dos contos de fadas, trabalhados nesta turma.

E os gêneros orais? Eles foram identificados como tais pelas professoras? A alfabetizadora A referiu o trabalho com gênero oral, apontando uma narrativa verbal (oral) produzida pelas crianças por meio da utilização de imagens. Já a professora B,

deixando a questão em branco, demonstrou não ter identificado práticas com os gêneros orais ou, talvez, tenha desenvolvido este trabalho sem perceber com clareza o conceito de gênero discursivo oral em funcionamento. Na prática relatada pela educadora A estão em evidência explorações semelhantes às citadas no meu relato sobre gêneros orais: ênfase na postura, no tom de voz, nos gestos.

Ambas as professoras ressaltam uma breve abordagem dos gêneros discursivos/textuais, implicando leituras específicas, em suas disciplinas de linguagem, porém, sinalizam uma rica discussão nas orientações de estágio sobre a importância da *variedade* e do *modo* como o trabalho com gêneros textuais deveria ser implementado: menção às estruturas textuais e aos usos sociais dos gêneros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

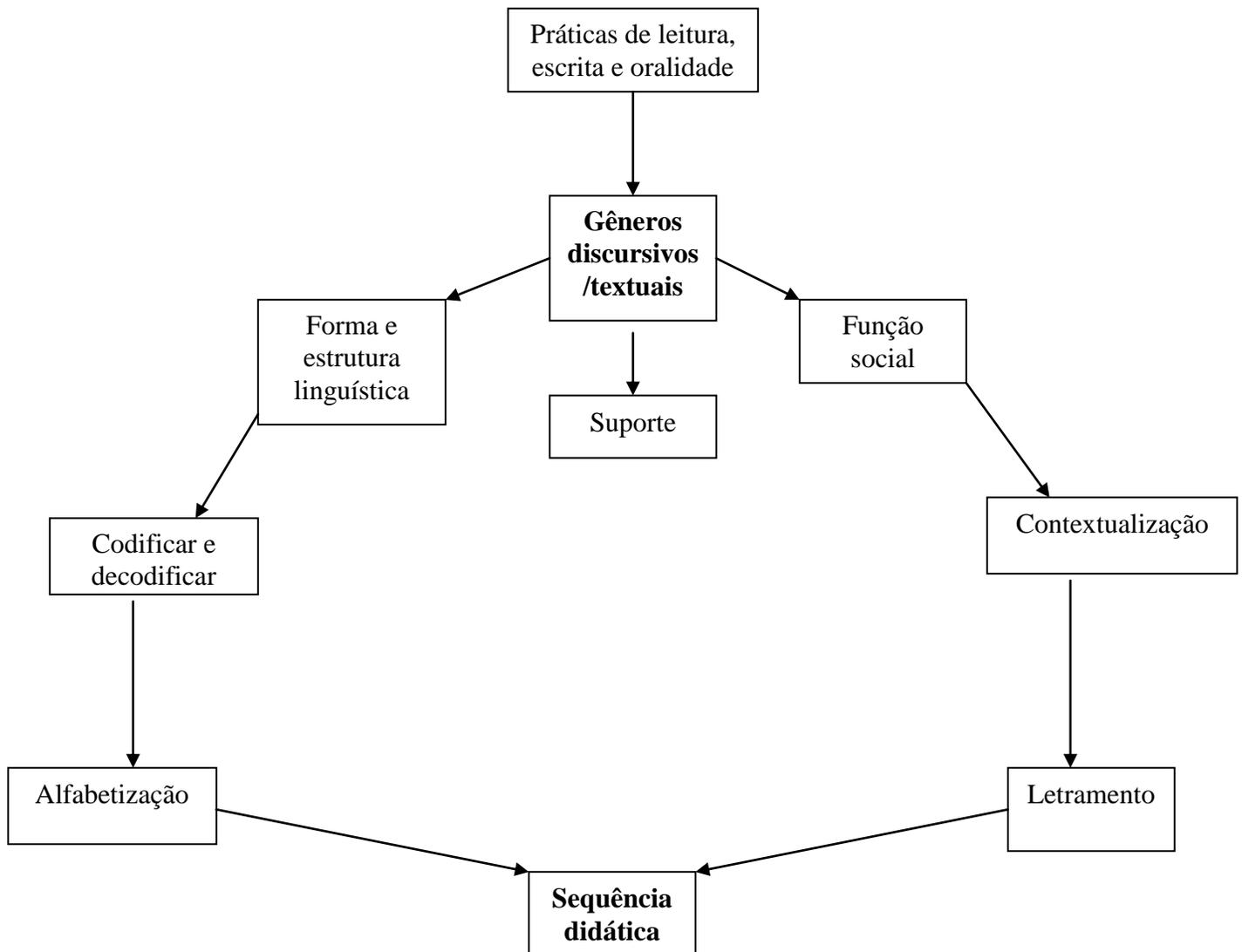
A partir dos dados produzidos através de análises do meu diário de classe e dos questionários respondidos pelas duas colegas, verifico a variedade de gêneros discursivos/textuais nas salas de aula; entretanto, estes ainda devem ser mais trabalhados na sua complexidade. Por vezes, são pouco enfatizados em seus usos sociais e discursivos, como também em seus aspectos estruturais. Foi possível examinar explorações linguísticas interessantes, assim como as que poderiam ter sido mais ampliadas nas atividades aqui apresentadas.

Neste sentido, o objetivo inicial deste estudo foi cumprido: pude retomar práticas alfabetizadoras, analisando a potencialidade das mesmas tanto no que se refere ao trabalho efetivamente realizado, quanto às “lacunas” que poderiam ser melhor preenchidas. Essa experiência analítica permitiu redimensionar minha prática docente, através dos estudos de aprofundamento no campo linguístico acionados por esta pesquisa. Creio também que tais reflexões podem se tornar significativas para professoras que têm como foco um trabalho consistente no plano da leitura e da escrita.

Afirmo, após a revisão dos estudos sobre gêneros discursivos/textuais, que um planejamento de leitura e escrita englobando tais explorações pode contribuir, significativamente, sob meu ponto de vista, para o processo de alfabetização-letramento. Neste sentido, elaborei um esquema, a fim convidar o leitor a visualizar e sintetizar os conceitos aqui discutidos, em suas possíveis articulações, no sentido de que perceba as possibilidades no que tange à potencialidade do trabalho com gêneros discursivos/textuais.

Partindo das *práticas de leitura, escrita e oralidade* utilizadas em salas de aula, deparamo-nos com os *gêneros discursivos/textuais* que estão necessariamente imbricados nestas práticas. Ao optar por um texto ou outro, estamos sempre escolhendo gêneros variados. Em seguida, o esquema bifurca-se nos dois grandes eixos que analisamos: a atenção à *forma e estrutura linguística*, que nos conceitos aqui trabalhados estão ligadas à codificação e decodificação (*alfabetização*), ou à *função social* do texto, a qual está relacionada ao seu uso - quem escreve, para quem, onde,

de que forma (*letramento*). As concepções encontram-se novamente explícitas na *sequência didática*, por meio da qual o professor deverá pensar em como desenvolver atividades que englobem as duas necessidades que os alunos têm para tornarem-se alfabetizados-letrados.



Das experiências que tive em salas de alfabetização, naquelas em que observei e estagiei, notei pouco investimento, por parte das professoras, na exploração dos textos trabalhados; algumas, inclusive, pouco inseriam textos no planejamento diário, por terem alunos de 6 ou 7 anos. Apenas letras ou sílabas eram privilegiadas como unidades linguísticas. Outras, assim como eu, achavam o texto uma ótima opção alfabetizadora, mas acabavam por não explorá-lo em suas especificidades de organização e função, priorizando, apenas, aspectos da estrutura do gênero. Depois que os estudos linguísticos “abrem nossos olhos” em relação ao uso social da leitura, escrita e oralidade, começamos a atentar para outras possibilidades. Precisa-se encontrar, então, sob minha ótica, um equilíbrio de abordagem: composição estrutural e função comunicativa. Os professores precisariam refletir sobre estes dois eixos que sustentam o trabalho com os gêneros. Nesta direção, respaldo-me, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa para o primeiro ciclo (Ensino Fundamental – Anos Iniciais), documento governamental que situa os educadores e suas atribuições e objetivos dentro do ensino:

“A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sócias de até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como um conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.”  
(PCN, 1997, p.25)

Ao fim e ao cabo, reflexões aqui apresentadas permitem que possamos perceber a importância de um trabalho com leitura, escrita e oralidade: rico em situações de comunicação. Assim sendo, é fundamental que os professores alfabetizadores direcionem seus olhares para as práticas pedagógicas com os gêneros textuais, selecionando bons textos, planejando intervenções adequadas, as quais possam instigar o pensamento e a reflexão sobre os textos e seu efeitos de sentidos (orais, escritos, visuais...). A retomada de um mesmo texto durante a semana também é

importante, porque permite aos alunos se apropriarem de recursos linguísticos nele expressos. Eis o convite, então, para um trabalho pedagógico bem estruturado, que contemple tais objetivos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. Representações da professora de português na literatura infanto-juvenil – elas têm o vírus da chatice? In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. P. 11-22.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização? **Guia da Alfabetização**. Revista Educação, 2010, nº 2. p. 46 – 60.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 – 36.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 52, novembro/2000. p. 41 – 54.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Planejamento: em busca de caminhos. IN: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Orgs.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 59-73 (Cadernos Educação Básica 5)

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

ROJO; Roxane. Produzir textos na alfabetização: projetando práticas. **Guia da Alfabetização**. Revista Educação, 2010, nº 1. p. 44 – 59.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo como texto da experiência. Da qualidade de ensino à aprendizagem. IN: \_\_\_\_\_. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2007. p. 117-131.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As origens da modalidade de currículo integrado. IN: \_\_\_\_\_. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 9-23.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ; Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011 (3ª edição) p. 81 – 108.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; HALLER; Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. IN: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011 (3ª edição) p. 125 – 155.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; DE PIETRO; Jean-François; ZAHND; Gabrielle. A exposição oral. IN: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011 (3ª edição) p. 81 – 108.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação uma arena de significados. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; DREY, Rafaela Fetzner. Gêneros textuais nos anos iniciais. IN: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). **Alfabetizar**: práticas e fundamentos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 101 – 118.

SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar. **Guia da Alfabetização**. Revista Educação, 2010, nº 1. p. 6 – 11.

THEBAS, Cláudio. Amigos do peito. Ilustrações Eva Furnari 15ª ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1996.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. IN: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## APÊNCIDE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O consentimento em participar desta pesquisa por parte das envolvidas (acadêmicas do 8º semestre do Curso de Pedagogia) implica o compromisso da pesquisadora responsável pela mesma preservar a identidade das participantes, garantindo que as informações utilizadas no trabalho de conclusão de curso, em trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e em textos publicados, como decorrência do estudo realizado, *terão sua privacidade respeitada*. As participantes (acadêmicas do 8º semestre do Curso de Pedagogia) deram seu consentimento prévio, através de preenchimento do Termo de Consentimento Informado. Tal formulário foi apresentado aos participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa, a partir de uma exposição sobre o objetivo central do trabalho: **analisar a abordagem dos gêneros em minha prática docente e nas práticas de um grupo de colegas que atuou em turmas de alfabetização durante o estágio curricular do Curso de Pedagogia**. Aceita a participação no estudo, as acadêmicas responderam um questionário, com o objetivo de coleta de dados. A seguir, apresento modelo de protocolo do referido Termo de Consentimento Informado utilizado, preenchido em duas vias: uma faz parte da documentação da pesquisadora; a outra, entregue às participantes.

## **Trabalho de Conclusão de Curso**

**Acadêmica responsável:** Camila Oliveira Görgen

**Orientadora:** Professora Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

**Foco do estudo:** Gêneros Textuais

O estudo tem por objetivo **analisar a abordagem dos gêneros em minha prática docente e nas práticas de um grupo de colegas que atuou em turmas de alfabetização durante o estágio curricular do Curso de Pedagogia.**

Após consultar o Termo de Consentimento Informado, eu \_\_\_\_\_ dou meu consentimento em participar deste estudo, sob a responsabilidade da acadêmica Camila Oliveira Görgen e sob a orientação da Professora Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen. Autorizo a utilização das informações extraídas do questionário respondido, desde que meu nome seja mantido em anonimato.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA A

1. Nas aulas de leitura (no trabalho com textos), em tua prática do estágio, quais foram os gêneros (tipos de textos) trabalhados?

Histórias, contos de fada, explosão de ideias (como geradora de listas), ditados, carta, cartaz, folheto promocional, cartão postal, bilhete, convite, cartão de felicitações, narrativa oral.

2. Teve algum mais trabalhado? Qual? Por quê?

As histórias, os contos de fadas, a explosão de ideias e os ditados passaram, aos poucos, a integrar a rotina das crianças ocorrendo uma exploração mais sistemática. Os outros gêneros foram trabalhados mais pontualmente embora tivesse momentos de retomada sobre o que tinha sido visto.

3. Nas produções textuais planejadas, quais foram os gêneros propostos?

Ditados, carta coletiva, bilhete, folheto promocional, cartão postal.

4. Teve algum mais trabalhado? Qual? Por quê?

Sim, a escrita da carta coletiva foi um exercício realizado mais de uma vez, e, portanto mais aprofundado e explorado, em função da troca de correspondência entre turmas com as colegas do estágio.

5. Que tipo de exploração dos gêneros textuais tu fazias no caso da leitura?

Fazia a motivação prévia com perguntas que provocassem as crianças a pensar sobre o que eles ouviriam a partir da descoberta do título, como eles tinham chegado a determinada conclusão; exploração do significado de algumas palavras no contexto da história que seria lida; exploração dos elementos das capas dos livros (mesmo sem ver o título), etc.

6. Que tipo de exploração prévia dos gêneros textuais tu fazias no caso da produção textual?

Normalmente a produção textual ocorria depois da leitura então eu retomava pontos que já tinham sido destacados ao longo da leitura. Em alguns casos foi feita, coletivamente, uma lista com elementos que as crianças identificavam como essenciais em determinado gênero, a partir da leitura, da manipulação desses portadores de texto e juntamente com o auxílio da professora, os quais eram escritos no quadro ou ainda compunham algum cartaz para consultas posteriores.

7. Observaste se as crianças incorporaram marcas do gênero proposto em seus textos? Exemplos.

Sim, como exemplo cito a realização dos folhetos promocionais nos quais eles procuravam organizar, tanto marcas visuais quanto com informações, o que era indispensável naquele tipo de gênero textual conforme o grupo já tinha elencado coletivamente; apareceram marcas significativas como os nomes das lojas, as promoções em destaque, a duração da promoção, o endereço dos estabelecimentos, cores vivas e que chamam a atenção, etc.

8. E gêneros discursivos orais? Lembras de algum que tenha sido explorado?

Fizemos a construção de uma narrativa oral a partir de imagens mescladas (ao que denominei “Contaçã de histórias com imagem intrusiva”). Nessa atividade cada grupo de crianças recebia 5 ou 6 imagens (3 ou 4 pertencentes a um conto de fada e 1 ou 2 intrusivas naquele contexto) e deveriam identificar qual conto estava representado e inserir na narrativa as imagens intrusas. Durante o processo de construção dessa nova história eu explorava os “requisitos” para o discurso, a postura, a fala, a atenção, etc.

9. O conceito gênero discursivo/textual te é familiar? Estudaste algum autor que discute Gêneros textuais/discursivos?

Sim, na disciplina de Linguagem 3 foram abordadas algumas possibilidades de trabalho com diferentes gêneros textuais e ainda com maior ênfase no estágio. Durante todo esse período houve troca de ideias com a professora orientadora e com as colegas de curso sobre modos de se abordar os gêneros textuais e discursivos bem como sugestões de atividades que pudessem explorar de forma mais potente essa variedade de textos.

10. Houve orientação/discussão/sugestões no curso e no estágio a respeito?

Sim. Lembro-me de termos conversado sobre isso na disciplina de Linguagem 3; quanto a autores, me recordo de ter visto Luiz Carlos Travaglia também nessa disciplina.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA B

1. Nas aulas de leitura (no trabalho com textos), em tua prática do estágio, quais foram os gêneros (tipos de textos) trabalhados?

Nas aulas de leitura trabalhei com receitas, poemas e cartas, Conto de Fadas

2. Teve algum mais trabalhado? Qual? Por quê?

Acredito que tenha sido a carta. Pois o trabalho foi “fluindo” de tal maneira que surgiam diferentes propostas para esse gênero e decidi aproveitá-las já que a turma estava bastante motivada.

3. Nas produções textuais planejadas, quais foram os gêneros propostos?

Trabalhamos com escrita de acrósticos, receitas, narrativas sobre Contos de Fadas e cartas.

4. Teve algum mais trabalhado? Qual? Por quê?

Não. Na produção escrita acho que o trabalho foi bem equilibrado.

5. Que tipo de exploração dos gêneros textuais tu fazias no caso da leitura?

O tipo de linguagem usada em cada um, a estrutura, a função social de cada um.

6. Que tipo de exploração prévia dos gêneros textuais tu fazias no caso da produção textual?

Depende muito da produção, não seguia uma ordem como outras colegas. Algumas partiam de uma contação de história ou de alguma outra atividade. No trabalho com receita fizemos um bolo em sala de aula, conversamos sobre as receitas que as mães possuíam em casa, falamos das receitas passadas oralmente de pais para filhos e cada aluno criou uma receita. Também fizemos a leitura de uma receita diferente (do tipo “cura para a tristeza”).

7. Observaste se as crianças incorporaram marcas do gênero proposto em seus textos? Exemplos.

Nas propostas envolvendo os Contos de Fadas percebi que os alunos se apropriam da linguagem usada no mesmo. O Era uma vez e o viveram felizes para sempre se tornaram frequentes.

8. E gêneros discursivos orais? Lembras de algum que tenha sido explorado?

9. O conceito gênero discursivo/textual te é familiar? Estudaste algum autor que discute Gêneros textuais/discursivos?

Sim trabalhamos com esse conceito nas disciplinas de Linguagem. Os nomes eu não lembro...Cagliari? Soares?

10. Houve orientação/discussão/sugestões no curso e no estágio a respeito?

As professoras sempre sugerem que haja uma variação de gêneros textuais no trabalho pedagógico justamente porque a nossa sociedade oferece essa variedade de gêneros.