

**Universidade Brasil
Curso de Pedagogia
Campus Descalvado**

TAMIRIS CRISTINA DOS SANTOS PRESUNTI DE OLIVEIRA

**OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA ABORDAGEM NAS ESCOLAS DO
PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**THE TEXTUAL GENDERS AND ITS APPROACH IN ELEMENTARY
SCHOOLS (1st – 5th GRADE)**

Descalvado, SP

2017

Tamiris Cristina dos Santos Presunti de Oliveira

OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA ABORDAGEM NAS ESCOLAS DO
PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Orientador(a): Prof.^a Esp. Fernanda Garcia Scrocchio Lourenção

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da
Universidade Brasil, como complementação dos créditos necessários para obtenção do título
de Graduação em Pedagogia.

Descalvado, SP

2017

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste TCC, por processos xerográficos ou eletrônicos.

O52g Oliveira, Tamiris Cristina dos Santos Presunti de
Os gêneros textuais e sua abordagem nas escolas do primeiro ciclo do ensino fundamental / Tamiris Cristina dos Santos Presunti de Oliveira. – Descalvado: [s.n.], 2017. 54f. : il. ; 29,5cm.

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Brasil, como complementação dos créditos necessários para obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Esp. Fernanda G. Scrocchio Lourenção

1. Gênero textual. 2. Prática social. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Produção textual. I. Título.

CDD 407

Assinatura do aluno:

Data: ____/____/____

Universidade Brasil
Curso de Pedagogia
Campus Descalvado

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**Os gêneros textuais e sua abordagem nas escolas do primeiro ciclo do ensino
fundamental**

Autora: Tamiris Cristina dos Santos Presunti de Oliveira

Orientadora: Fernanda Garcia Scrocchio Lourenção

Esta monografia atendeu aos critérios de avaliação estabelecidos, sendo considerada suficiente para a obtenção do diploma do curso de Pedagogia pela Universidade Brasil.

Banca Examinadora:

Prof.^a Esp. Fernanda Garcia Scrocchio Lourenção

Prof.^a M.^a Nilce Helene Poiatti Danaga

Prof.^a Esp. Rosa Maria Gasparini Nazar

Descalvado, SP

Data: ____/____/____.

Dedico este trabalho à minha família e aos meus amigos (família que Deus me deu), pois em muitos momentos eles foram meu alicerce me compreendendo e amparando.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que sempre foi minha força e coragem nos momentos difíceis, que me iluminou ao longo de toda a caminhada. Ele que colocou as melhores pessoas em meu caminho: meus pais que me educaram, meus amigos que me apoiaram, meus familiares que me compreenderam, meus professores que me instruíram.

Agradeço também ao meu marido que sempre me apoiou em busca dos meus objetivos tendo paciência exemplar. E à minha filha que sempre compreendeu os motivos pelos quais eu precisava me ausentar. Neles sempre tive uma sólida base.

E finalmente, sou grata àquela cuja dedicação, entusiasmo e conhecimento contagiam. Ela que é responsável pela condução deste Trabalho de Conclusão de Curso, sempre acreditando em meu potencial e me mostrando que eu era capaz. Às vezes ela acreditava em mim mais do que eu mesma. Ela que é a melhor orientadora que alguém pode ter. Ela a quem chamamos, carinhosamente, de Fer.

“Em cada caso é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.”

Alberto Manguel

OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA ABORDAGEM NAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

A presente pesquisa acadêmica tem como objeto de estudo os gêneros textuais e sua abordagem nas escolas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Pretende-se investigar o papel dos gêneros textuais não só na fase de alfabetização, mas também nos anos seguintes de escolarização, incluindo os anos finais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ressaltando a utilização dos gêneros textuais também no cotidiano escolar e sua aplicabilidade nas práticas sociais, bem como os impactos destes usos no aprendizado da escrita, da leitura e da produção textual. O interesse pelo tema em questão se deve ao fato de os inúmeros gêneros textuais nem sempre terem sido abordados de forma ampla no trabalho pedagógico ao longo dos últimos anos como as diretrizes curriculares orientam. Objetiva-se ainda, com estas reflexões, ressaltar o contexto escolar do século XX como local de direito a uma aprendizagem significativa para se desenvolver, dentre outras atividades, o trabalho com os gêneros textuais e como local favorável à criação de novos gêneros por possibilitar ampla interação sociocomunicativa. Ante o exposto, fica evidente a importância deste estudo para conceituar e diferenciar os principais gêneros textuais existentes ressaltando a importância dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, este trabalho é também importante para aprofundar o conhecimento sobre como se dá a aquisição dos saberes relativos aos gêneros textuais e porque contribuirá para a prática docente propiciando um aprofundamento da reflexão acerca do tema e, caso seja necessário, nova orientação didático-metodológica do educador enquanto professor mediador de saberes. Ao longo do trabalho pretende-se, ainda, fazer uma análise sobre o tema através de pesquisa bibliográfica indireta, descritiva e com abordagem qualitativa. Assim, será necessário diferenciar alguns conceitos que serão abordados a fim de elucidar tais ideias.

Palavras-chave: gênero textual, prática social, leitura, escrita, produção textual.

THE TEXTUAL GENDERS AND ITS APPROACH IN ELEMENTARY SCHOOLS (1st – 5th GRADE)

ABSTRACT

The present academic research has as its object of study the textual genres and its approach in elementary schools (1st – 5th grade). It is intended to investigate the role of textual genres not only in the literacy phase, but also in the following years of schooling, including the final years of elementary school, dealing with the use of textual genres also in daily school and its applicability in social practices, as well as the impacts of these usages in the learning of writing, reading and textual production. The interest in the subject in question is due to the fact that the numerous textual genres have not always been approached in a broad way in the pedagogical work during the last years as the curricular guidelines show. With these reflections, it is also intended to highlight the school context of the 20th century as a righteous place for a significant learning to develop himself / herself, among other activities, work with the textual genres and as a favorable place to the creation of new genres due to the possibility of broad socio-communicative interaction. Given the above, it is evident the importance of this study to conceptualize and differentiate the main existing textual genres emphasizing their importance in the teaching and learning process. In addition, this work is also important to deepen the savvy of how to acquire the related knowledge to textual genres and because it will contribute to the teaching practice, providing a deepening reflection of the theme and, if necessary, a new methodological didactic orientation of the educator as a mediator of knowledge. Throughout the work we also intend to make an analysis on the subject through indirect bibliographical, descriptive research and with a qualitative approach. Thus, it will be necessary to differentiate some concepts that will be approached in order to elucidate such ideas.

Keywords: textual genre, social practice, reading, writing, textual production.

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 3

Figura 1 - Bolsos de gêneros textuais.....	46
Figura 2 - Fichas de gêneros textuais diverso.	46

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO 1

Quadro 1 - Tipologias textuais e gêneros discursivos.21

CAPÍTULO 3

Quadro 2 - Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.38

Quadro 3 - Estratégias de Produção Escrita para o 2º ano do Ensino Fundamental.42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	18
OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	18
1.1 Diferença: gêneros discursivos e tipologias textuais.....	19
1.2 Produção textual: uma breve reflexão	21
1.3 Conceituando: conteúdo temático, construção composicional e estilo	23
1.4 Formação docente: sua influência na qualidade do ensino (ou na falta dela)	24
CAPÍTULO 2	27
NÃO BASTA SABER O QUE ENSINAR, É PRECISO SABER COMO ENSINAR.....	27
2.1 Abordando o objeto de conhecimento sob uma perspectiva construtivista sociointeracionista.	27
2.2 As estratégias e os procedimentos de leitura.....	29
2.3 A importância da diversificação didático-metodológica no ensino da língua escrita	30
2.4 Produção escrita: intervenção, mediação e processo.....	35
CAPÍTULO 3	38
O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA REFLEXÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA.....	38
3.1 Abordagem dos gêneros textuais nos anos iniciais do ensino fundamental.....	40
3.2 Sugestão de projeto com atividades envolvendo gêneros textuais.....	43
CONCLUSÃO.....	49
REFERÊNCIAS	51
BIBLIOGRAFIA	54

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão visa analisar a relevância do trabalho com os gêneros textuais no primeiro ciclo do ensino fundamental, bem como fazer uma reflexão do seu uso no cotidiano da sala de aula, uma vez que já se sabe que estes advêm, dentre outros, de práticas sociais. De acordo com Marcuschi:

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2007, p.19)¹.

Por exigir uma discussão ampla do assunto, pretende-se também distinguir tipologia textual de gênero textual, já que, frequentemente, ambos são confundidos e/ou mal interpretados/explicados. Nesta perspectiva, convém ressaltar que:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1997, p.23).

Torna-se relevante aqui, diante do tema central desta pesquisa acadêmica, admitir, primeira e separadamente, o significado de gênero e de texto para, depois, abordar os conceitos de gênero textual e tipo textual.

De acordo com o dicionário Michaelis (2010, p. 850), dentre outras definições, gênero pode ser o agrupamento de indivíduos que têm características em comum ou, ainda, espécie, casta, raça, variedade, categoria, estilo etc. E com base no mesmo dicionário, texto significa “As palavras de um autor, de que consta algum livro ou escrito”.

Já, gênero textual, são “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas” (MARCUSCHI)². Ainda para o mesmo autor, tipo textual consiste em “espécie de construção teórica definida pela natureza linguística

¹ MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 232p.

²Ibid., p. 23.

de sua composição [...] os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.” (MARCUSCHI, 2007, p.22).

Como se pode observar, os gêneros se encaixam, de acordo com suas características predominantes, nas tipologias textuais existentes e seu uso no ambiente escolar é de suma importância por se tratar de algo presente no cotidiano do aluno.

Também será necessário ao longo deste trabalho esclarecer e conceituar produção textual, organização composicional e conteúdo temático para, em seguida, discorrer acerca da relevância, no processo de produção textual, de se ensinar as etapas de escrita aos alunos, bem como os meios para se ensinar.

O interesse pelo tema em questão se deve ao fato de os inúmeros gêneros textuais nem sempre terem sido abordados no trabalho pedagógico de maneira a tornarem-se significativos para o aluno, pois

Se por um lado, nas discussões acadêmicas e nos documentos oficiais o estudo do texto passa necessariamente pela consideração do papel do gênero textual, os textos produzidos em escolas públicas, cujos professores, em sua grande maioria, estão distantes das discussões acadêmicas, continuam se pautando por uma outra lógica, que envolve uma concepção de texto fortemente enraizada, a qual ainda orienta a produção da tradicional “redação escolar” (COSTA, 2005, p. 178, grifo do autor).

Percebe-se que a prática docente ainda não se pauta no trabalho com gêneros textuais embora, de acordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em especial o de Língua Portuguesa, seja papel da escola possibilitar “o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1997, p.26).

A finalidade deste trabalho é investigar o papel dos gêneros textuais, principalmente, nos anos finais do primeiro ciclo do ensino fundamental, considerando o seu uso no cotidiano escolar e sua aplicabilidade no uso da língua nas práticas sociais. Pretende-se abordar, nesta investigação, os impactos positivos do uso dos gêneros textuais no aprendizado da escrita, da leitura e da produção textual a fim de mostrar a relevância desta prática para uma produção escrita pautada na vivência dos estudantes, bem como comprovar como o trabalho com os diversos gêneros textuais contribui para qualificar a produção de texto tornando-a significativa e prazerosa.

Objetiva-se ainda, com estas reflexões, ressaltar o contexto escolar como local propício ao desenvolvimento dos gêneros textuais ou até mesmo à criação de novos gêneros como admitem Schneuwly e Dolz quando explicam que:

o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isto produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam (1999, p. 8).

Assim, fica clara a relevância desta pesquisa acadêmica para conceituar e diferenciar alguns dos principais gêneros textuais existentes, bem como ressaltar a importância do trabalho com eles na formação do aluno. Além de enfatizar a relevância do uso dos gêneros textuais reforçando possíveis benefícios que a sua abordagem sob uma perspectiva construtivista sociointeracionista podem acarretar.

É importante ressaltar que, de acordo com Fossile (2010) o Sociointeracionismo, teoria criada por Vygotsky³, relata a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre o que o indivíduo já sabe (conhecimento real) e o que ele tem capacidade de aprender (conhecimento potencial). Sendo assim, o professor deve agir de forma a incentivar o educando na busca deste conhecimento atingível e, quando isso ocorre, a ZDP é redefinida.

Enquanto o construtivismo, corrente pedagógica defendida por Piaget⁴, segundo Fossile (2010), admite que o sujeito constrói o conhecimento que nunca está acabado, mas sim em constante transformação. Piaget afirma que a aquisição de conhecimentos ocorre através da assimilação (quando se entra em contato com algo que é assimilado por um esquema pré-existente que se amplia) e da acomodação (quando um novo conhecimento, por não haver um esquema compatível a ele, é acomodado por um novo esquema, o qual será ampliado nas relações do indivíduo com o meio). Sendo assim, o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem.

Este estudo é também importante para aprofundar o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir dos gêneros textuais e contribuir para a prática docente propiciando o aprofundamento da reflexão acerca do tema e, caso seja necessário, nova orientação didático metodológica do educador enquanto professor mediador de saberes envolvidos na aquisição da língua oral e escrita pelo indivíduo como ressaltam Vanti e Gerhardt ao afirmarem que “Uma revisão didática no trabalho sobre gêneros escolares é necessária para

³Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934) formou-se na Universidade de Moscou como professor de literatura e a partir de 1924 passou a se dedicar à psicologia evolutiva, educação e psicopatologia contribuindo para as discussões sobre processos de aprendizagem.

⁴Jean Piaget (1896 – 1980), biólogo suíço que submeteu o processo de aquisição do conhecimento pelo ser humano, em especial pela criança, à uma rigorosa observação científica. Suas descobertas tiveram grande impacto na pedagogia.

que o aluno tenha domínio do gênero e de suas variações que trarão ganhos para sua vida prática” (VANTI; GERHARDT, [s.d.], p. 5).

O trabalho com gêneros textuais desde os primeiros anos do Ensino Fundamental é tratado como um dos eixos do ensino da Língua Portuguesa. Portanto, o mesmo deve ser pautado na vivência dos alunos, com o objetivo de torná-lo mais significativo, prazeroso e pragmático quanto ao uso da língua nas práticas sociais.

Para comprovar tais afirmações, realizou-se uma pesquisa bibliográfica do tipo descritiva, pela busca de dados em livros, referenciais teóricos, sites acadêmicos e artigos de periódicos especializados no assunto. Esta pesquisa tem por objetivo observar, registrar, analisar e correlacionar as informações coletadas sobre a utilização dos gêneros textuais e sua relevância no cotidiano da sala de aula.

Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico em tais materiais para a coleta de informações. Após a seleção de conteúdo pertinente ao desenvolvimento do trabalho, serão levantados dados quanto à definição de gênero e tipo textuais diferenciando-os entre si para, em seguida, referir-se ao trabalho com gêneros textuais na produção escrita dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, pois “descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas. [...] Pode-se já visualizar que uma teorização dedutiva está incluída das análises qualitativas” (MARTINS, 2000, p.58).

Com a presente dissertação, pretende-se obter um embasamento teórico sobre o trabalho com gêneros textuais que comprove a sua eficácia e que sirva de subsídio para uma reorientação do trabalho didático-pedagógico caso seja necessário. Também será objeto de análise, portanto, o papel do professor enquanto mediador de saberes, bem como sua conduta didático-metodológica em sala de aula. Sendo assim, ao estudar a temática em questão, pretende-se contribuir para a ciência levando a uma reflexão teórica com a função de enriquecer a prática docente, bem como contribuir significativamente para a área acadêmica, fornecendo elementos que poderão fundamentar e/ou direcionar outras pesquisas voltadas à área educacional sob o mesmo enfoque.

Assim sendo, o primeiro capítulo trará a conceituação de gêneros textuais e tipologia textual diferenciando-os para possibilitar um esclarecimento destes aspectos. Neste capítulo será exposta também a definição de produção textual, conteúdo temático, construção composicional e estilo, demonstrando o quão são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem da produção textual.

O segundo capítulo abordará a relevância de se ensinar ao educando, numa perspectiva construtivista sociointeracionista, as etapas do processo de escrita de texto (planejamento, produção e revisão) através da modelização, bem como a importância de repertoriar os alunos através da leitura para que tenham os subsídios necessários à produção escrita. Assim, será necessário tratar das estratégias e dos procedimentos de leitura.

O terceiro capítulo, por sua vez, discorrerá sobre o trabalho com os gêneros textuais através das modalidades didáticas de linguagem, bem como a importância do movimento metodológico adequado para auxiliar na mediação e compreensão desse processo como fator relevante para a aquisição da linguagem escrita.

No que tange à sua relevância social, este trabalho é imprescindível para enfatizar o papel da escola enquanto instituição responsável pela formação integral do aluno. Nesse sentido, as práticas letradas compõem essa formação plena e devem, portanto, repertoriar os estudantes a fim de contribuir para a formação de cidadãos proficientes no uso da língua oral e escrita.

Ante o exposto, esta pesquisa qualificará o processo de ensino-aprendizagem direcionado à produção textual. Diante disso, fica evidente que, contribuindo com a área educacional, interfere-se, conseqüentemente, na social visto que o aluno está inserido em um contexto (sociedade) no qual será capaz de exercer criticamente seu papel de cidadão.

CAPÍTULO 1

OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Não é de hoje que o trabalho com gêneros textuais ocupa lugar de destaque no ensino de Língua Portuguesa nas escolas de todo o país. O PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa direciona o ensino das práticas de leitura e produção escrita pautado no trabalho com gêneros textuais variados. Isso “para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” de forma satisfatória (BRASIL, 1998, p.23).⁵

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também traz o *texto* como sendo de suma importância às práticas de linguagem determinando que o objetivo do trabalho com a Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, é fazer com que os alunos

aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam (BRASIL, 2016, p.63).

A escola na figura do professor tem papel fundamental na formação de cidadãos críticos que possuam plena participação social. Esta formação perpassa pelos gêneros textuais para se chegar ao domínio da língua. Sendo assim e com base neste compromisso da escola, ao longo do Ensino Fundamental, espera-se que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL).⁶

Torna-se evidente, portanto, a responsabilidade da escola em garantir a todos os alunos um ensino pautado na democratização social considerando e ampliando o conhecimento prévio que cada educando possui.

Neste contexto, conhecer os gêneros textuais, ou gêneros do discurso, e diferenciá-los de tipos textuais é essencial para evitar equívocos durante o processo de ensino e aprendizagem, pois aquele que “pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p.30).

⁵BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

⁶Ibid., p. 23

Do mesmo modo, é também imprescindível saber com clareza o que é e dominar bem o ensino da prática de produção textual. Esta última, por sua vez, requer o conhecimento de conteúdo temático, construção composicional e estilo (aspectos pertencentes à prática de produção textual). Por este motivo, esses conceitos serão definidos em seguida a começar pela importante distinção entre gênero e tipo textuais.

1.1 Diferença: gêneros discursivos e tipologias textuais

Frequentemente estes dois termos, gênero textual e tipo textual, são apresentados, equivocadamente, como sinônimos ou com definições erradas. Por isso é imprescindível desfazer qualquer mal entendido que possa existir em torno desses conceitos. Uma vez que o educador compreende claramente a definição de cada um, é maior a chance de utilizá-lo adequadamente e, conseqüentemente, ensiná-los de forma correta aos seus alunos. Pois o uso dos gêneros (que se enquadram em tipos) deve “nortear o processo de ensino e aprendizagem da língua [...]. Desse modo, é fundamental que o ensino da língua se dê por meio dos gêneros discursivos” (DIAS et al., 2011, p. 154).

Considerando que, de acordo com Bakhtin (1997), a língua é uma atividade social, torna-se conveniente afirmar que a comunicação acontece sempre através de um gênero textual ou gênero do discurso, como é tratado pelo autor que ressalta:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifos do autor).

Portanto, esses enunciados *relativamente estáveis* que fazem parte de uma esfera comum, ou seja, que apresentam características comuns no uso cotidiano, são denominados gêneros do discurso ou gêneros textuais. Como os gêneros existem em função da comunicação e da atividade humana, pode-se afirmar que eles são infinitos uma vez que são também infinitas

as possibilidades de atividade humana e comunicação verbal. “Cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Por sua vez, tipo (ou tipologia) textual consiste em categorias que servem para classificar os diversos gêneros textuais existentes. São exemplos de tipos textuais, de acordo com Marcuschi (2007, p. 22)⁷: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. O que se observa comumente, entretanto, é que a expressão *tipo textual* é utilizada para referir-se, equivocadamente, aos gêneros textuais. Desse modo, ainda com base no mesmo autor, se uma pessoa diz que artigo científico é um tipo de texto, por exemplo, esta pessoa está utilizando esse termo (tipo de texto) erroneamente.

Convém salientar que os textos, sejam eles orais ou escritos, são heterogêneos, ou seja, no mesmo gênero textual podem coexistir dois ou mais tipos. Assim, como exemplifica Marcuschi (2007)⁸, uma carta pessoal “pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante”. Da mesma forma, uma carta de leitor, por exemplo, além de argumentar, pode expor o posicionamento do autor, apresentar a descrição de algo que foi lido até narrar e uma situação.

O que define, então, um enunciado como pertencente a um ou a outro tipo são seus principais traços linguísticos, ou seja, os seus traços predominantes.

Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa "costura" ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base [...]. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como "narrativo", "descritivo" ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base (MARCUSCHI, grifos do autor).⁹

Ante o exposto, pode-se confirmar que esta infinidade de gêneros textuais, além de poderem ser heterogêneos, se *acomodam* dentro de seus respectivos tipos (Quadro 1). Em outras palavras: em um determinado tipo textual se enquadram inúmeros gêneros cujas principais

⁷MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 232p.

⁸Ibid., p. 25.

⁹Ibid., p. 27.

características (ou traços predominantes) se assemelham, de acordo com o que é brevemente exemplificado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Tipologias textuais e gêneros discursivos.

Agrupamento tipológico	Exemplo de gêneros orais e escritos
Narrar	Conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, sketch ou história engraçada, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada.
Relatar	Relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, curriculum vitae, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia.
Argumentar	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa e de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio.
Expor	Texto expositivo, exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico, relatório oral de experiência.
Descrever ações	Instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, textos prescritivos.

Fonte: Schneuwly *apud* Rojo e Cordeiro (2004, p. 21 – 40).

Apesar de os gêneros se encaixarem em determinadas tipologias, cabe ressaltar que um gênero pode ser tipologicamente heterogêneo. Em outras palavras, um mesmo gênero pode conter sequências de vários tipos. Sendo assim, um artigo de opinião, por exemplo, (gênero pertencente à tipologia da ordem do argumentar) pode conter trechos expositivos e, nestes casos de heterogeneidade, o que define a tipologia à qual aquele gênero pertence é a predominância de traços linguísticos característicos de um ou de outro gênero.

1.2 Produção textual: uma breve reflexão

É do conhecimento de todos que uma das maiores dificuldades ao longo da jornada escolar é aprender a produzir textos escritos que sejam coesos e coerentes. Porém, o que muitos

esquecem é que ensinar a produzir esses textos não é tarefa fácil. Um dos fatores para toda essa dificuldade é o fato de a prática de produção textual, muitas vezes, ocorrer de forma descontextualizada, sem objetivos claros e sem fazer sentido algum para os alunos. Já aqueles que estão do outro lado da moeda, os professores, acabam chegando às salas de aula com suporte teórico insuficiente ou, no caso de professores mais experientes, apresentam resistência à atualização profissional e ao redirecionamento de sua própria prática.

Produzir textos significativos é tarefa que cabe à escola ensinar, mas não deve se restringir apenas aos textos tidos como *escolares*. A prática de produção textual deve se pautar nos inúmeros gêneros textuais existentes. Nesse sentido, o PCN de Língua Portuguesa vem orientar o trabalho docente com o objetivo de formar, de fato, “escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47).¹⁰

O referencial salienta que um escritor competente, ou seja, um aluno competente na prática de produção escrita

[...] é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. [...] sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. [...] É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (BRASIL).¹¹

É de suma importância ressaltar que para produzir textos escritos coesos, coerentes e eficazes, além de tudo o que já foi exposto, é necessário que o aluno possua um repertório que é obtido através da leitura. Logo, se o aprendiz está inserido em ambiente letrado, maior será a chance de se tornar um leitor proficiente e, assim, um escritor competente como salienta o PCN de Língua Portuguesa:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1997, p. 40).¹²

¹⁰BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 1997. 144p.

¹¹Ibid., p. 47-48.

¹²Ibid., p.40.

Como se pode notar, desenvolver a prática de produção textual é bastante complexo, pois exige que o escritor seja *completo*. Requer que o escritor identifique seus objetivos ao escrever, defina o público alvo, considere a situação de comunicação, escolha o gênero mais adequado aos seus propósitos de escrita, planeje o que deseja comunicar, produza seu texto dentro do que ficou pré-estabelecido, revise sua produção e reescreva-a quando julgar necessário. Por tudo isso, mas não só por isso, muitos param no meio do caminho para a produção textual.

1.3 Conceituando: conteúdo temático, construção composicional e estilo

De acordo com o exposto acima, é possível perceber que a prática de produção escrita consiste numa habilidade bastante complexa de ser ensinada e aprendida. E sabendo-se que o ensino da produção escrita deve se pautar nos gêneros textuais, torna-se necessário abordar alguns elementos constituintes dos gêneros como: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Para Bakhtin (1997), determinado enunciado reflete as especificidades de determinada esfera não só por seu conteúdo e seu estilo, mas também por sua construção composicional. Para o autor, é a junção destes elementos, marcando as particularidades da esfera a que pertencem, que forma o gênero textual. Em conformidade com Bakhtin, o PCN (1997) de Língua Portuguesa também ressalta que os gêneros são caracterizados pelo conteúdo temático, construção composicional e estilo (BRASIL, 1997).

A esse respeito, de forma bastante simples, conteúdo temático consiste naquilo que se quer ter como objeto do discurso, ou seja, o conteúdo do discurso, o que se quer falar através de determinado gênero discursivo (seja ele oral ou escrito) e a construção composicional refere-se à estrutura de cada gênero.

O estilo, por sua vez, como ressalta Bakhtin (1997), é individual. Desse modo, o enunciado “pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual”. Entretanto, o autor ressalta que não são todos os gêneros que “são propícios ao estilo individual”; enquanto os gêneros literários são mais propícios, os que “requerem uma forma padronizada” possuem “condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Ante o exposto tem-se:

Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc (BRASIL, 1998, p. 21).

Assim, os elementos acima explicitados são parte integrante dos gêneros e merecem atenção especial por parte do professor que ensina produção textual. Isso porque quando o professor conhece e domina um conteúdo e tudo o que envolve este conteúdo, ele torna-se capaz de ensiná-lo de forma mais aprofundada e eficaz. Isso seria o ideal, entretanto observa-se que, na maioria das vezes, ocorre o contrário: há professores que conhecem superficialmente ou até mesmo desconhecem certos aspectos de conteúdos que eles ensinam (ou tentam ensinar) em suas aulas.

1.4 Formação docente: sua influência na qualidade do ensino (ou na falta dela)

A má formação docente é um dos fatores que atravancam o processo de ensino e aprendizagem, pois deixa lacunas que nem sempre o professor preenche após formar-se. Por isso, é necessário fazer com que o professor busque seu aperfeiçoamento profissional visando à melhoria do ensino e ao aperfeiçoamento de suas práticas e transformando em um pesquisador permanente, pois, como salienta Freire:

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1996, p. 32)¹³.

Neste cenário, o papel do coordenador pedagógico é crucial na articulação e orientação pedagógica levando o professor a perceber que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser humano” (FREIRE)¹⁴. Ao ter noção da abrangência e importância de *formar-se e reformar-se*, o professor tende a não criar obstáculos para a formação continuada. Por sua vez, o coordenador como facilitador e incentivador desta formação possibilita o enriquecimento de todos, inclusive de si mesmo.

¹³FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁴Ibid., p.25.

É de suma importância que, sendo professor, se tenha uma preocupação especial quanto à formação continuada e à atualização profissional que, juntamente a outros fatores, são primordiais para que se alcance os objetivos educacionais traçados quando do planejamento.

Os problemas de produção (ou de compreensão) de textos que frequentemente temos, podem ser derivados da falta de domínio de um gênero típico de um determinado contexto. Nesse sentido, podemos afirmar que estamos sempre aprendendo a escrever e a falar, pois sempre estamos sujeitos a nos encontrarmos em situações nas quais se devem utilizar gêneros que não dominamos. Assim, é importante aprendermos, na escola, na universidade e em situações mais formais, as características dos gêneros mais complexos, que não aprendemos espontaneamente nas situações de nosso cotidiano (BRÄKLING, 2001-2002, p. 2).

Conforme salienta Bräkling, a escola configura-se como um dos principais responsáveis pela aprendizagem dos gêneros. E quanto mais gêneros a pessoa conhecer e quanto maior for seu domínio sobre eles, menor será a dificuldade encontrada em interpretar ou produzir textos. Talvez esteja aqui a solução, ou o começo dela, para um problema seríssimo encontrado nas escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Um fator de extrema relevância para o sucesso das práticas educativas é a formação de professores da Educação Básica. O que, geralmente, se percebe é uma formação inicial muito *fraca* e uma formação continuada insuficiente. É necessário (e urgente) ressaltar que a formação do professor refletirá em sua prática docente. Por esse motivo, de acordo com Melo (2000), os estudos pedagógicos não podem se limitar apenas à atividade do aluno e do professor. Devem, mais do que isso, conter embasamentos teóricos que abarquem também o objeto ou conteúdo de ensino de maneira consistente. Entretanto, a formação do professor polivalente não contempla ampla e profundamente conteúdos específicos das diversas disciplinas a serem ensinadas. E em contrapartida, a formação do professor especialista não o prepara para ensinar os pequenos, como salienta a autora ao afirmar que

A distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, [...] e os cursos de licenciatura, [...] imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo. Não é justificável que um jovem recém-saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de primeira a quarta série em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem transmitidos no início do ensino fundamental. Nem é aceitável a alegação de que os cursos de licenciatura "não sabem" ou "não têm vocação" para preparar professores de crianças pequenas (MELO, 2000, [n.p.], grifos do autor)¹⁵.

¹⁵MELLO, Guiomar Namó de. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical*. São Paulo, vol.14 no.1 São Paulo jan./mar. 2000. São Paulo: Perspec, 2000. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 mai. 2017.

Se por um lado a teoria a respeito do conteúdo a ser ensinado é, por vezes, colocada em segundo plano, por outro lado os professores, vestidos de suas práticas ultrapassadas e apoiados no comodismo de sua estabilidade na carreira, desconhecem ou se recusam a conhecer e adotar práticas pedagógicas construtivistas sociointeracionistas. Práticas estas que são responsáveis por um aprendizado mais significativo para o aluno.

Entretanto, apesar de ser imprescindível, “a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque esta não depende só das vontades individuais dos professores” (LERNER, 2002, p.33)¹⁶. A autora defende que é necessário também estudar o que ocorre na escola e impede o aprendizado da leitura e da escrita e cita fatores como a transposição didática (separação entre a prática escolar e a social) e a pressão do tempo como decisiva no tratamento dos conteúdos (LERNER)¹⁷.

Por fim, como pôde ser observado, conhecer o objeto de ensino é primordial, assim como saber quais caminhos tomar para ensinar determinado conteúdo é imprescindível. Pois de nada adianta saber apenas o que fazer, é necessário saber como fazer, e o contrário também é verdadeiro. A prática docente que não se pauta nestes pressupostos, revela a má formação do profissional. Entretanto (e infelizmente!), este não é o único empecilho para se ter êxito no ensino das práticas de leitura e produção escrita através dos gêneros textuais. Isso porque, como dito anteriormente, a instituição escolar perpetua em seu interior fenômenos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

Em face da complexidade deste assunto, será traçada a seguir uma discussão sobre alguns dos métodos de ensino ou, em outras palavras, um pouco sobre como ensinar a leitura e, principalmente, a produção textual.

¹⁶LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre (RS): Artmed; 2002 (pp. 87-92) 120p.

¹⁷Ibid., p.34.

CAPÍTULO 2

NÃO BASTA SABER O QUE ENSINAR, É PRECISO SABER COMO ENSINAR

O processo de ensino-aprendizagem em si é complexo e mobiliza, no educando, conexões também complexas, por isso o modo como se ensina algo deve ser muito bem planejado, para que os objetivos pretendidos sejam alcançados. Entretanto não é bem isso que acontece na maioria das vezes. O que se percebe são abordagens equivocadas do objeto de ensino sem embasamentos teóricos que culminam em práticas docentes ineficazes. Este contexto é reflexo da formação docente pautada no tradicionalismo:

[...] muitos professores, que estão atuando nas salas de aula das escolas brasileiras, hoje, ainda não conseguem se desprender de uma prática ancorada na gramática. Isso significa dizer que o que se faz é um trabalho dissociado do desenvolvimento da competência discursiva, que implicaria a apropriação pelo usuário da língua dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade para com isso poder interagir em diferentes situações do cotidiano (BALTAR et al., 2005, p. 163).

O aprendizado da leitura e da escrita não é algo simples, por isso é comum se deparar com o insucesso do ensino destas práticas. Obter êxito no ensino das mesmas advém de se conhecer a fundo o objeto de ensino para, assim, ser capaz de ensiná-lo a contento. Todavia, não basta apenas conhecer e dominar o objeto de ensino, é necessário também ter domínio didático metodológico sobre ele.

Sendo assim e com base no exposto, será traçada a seguir uma breve discussão a respeito da importância de se ensinar aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental as estratégias de produção escrita (planejamento, produção e revisão) definindo o movimento metodológico mais adequado para o ensino da língua, utilizando também o procedimento de modelização, bem como a relevância de se repertoriar os alunos por meio da leitura. Antes, para tanto, será preciso discorrer a respeito do construtivismo e do sociointeracionismo, teorias nas quais se pauta a prática docente aqui defendida.

2.1 Abordando o objeto de conhecimento sob uma perspectiva construtivista sociointeracionista.

O processo de ensino e aprendizagem que pretende alcançar seu êxito precisa transcender sob o viés construtivista sociointeracionista, principalmente quando o foco são estudantes do

primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Como exposto no PCN de Língua Portuguesa, a interação com o outro e com o meio é crucial no processo de aprendizagem uma vez que “é possível aprender, tanto sobre a linguagem verbal quanto sobre as práticas sociais nas quais ela se realiza, por meio da troca interpessoal” (Brasil, 1997, p. 67)¹⁸.

Não significa, entretanto, que o aluno será sempre e totalmente dependente de alguém, muito pelo contrário. Este movimento metodológico utilizado, ou seja, partir do coletivo para o individual (e não o inverso!), cria situações didáticas nas quais “aquilo que num dado momento um aluno consegue realizar apenas com ajuda posteriormente poderá fazê-lo com autonomia” (BRASIL)¹⁹. Portanto, criar um contexto cooperativo na sala de aula com uma prática pautada na interação coletiva, é imprescindível para que se possa atingir os objetivos educacionais.

Nesse sentido, Vygotsky confirma a importância da interação no processo de aprendizagem ao definir que antes de ser capaz de realizar algo de forma autônoma, a criança precisa da intervenção de alguém

Em outras palavras, teríamos uma "zona de desenvolvimento auto-suficiente" que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próximo, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida (VYGOTSKY, 2002, p.4, grifo do autor).

Outra importante concepção que deve nortear o processo de ensino-aprendizagem é a construtivista, de Piaget, que

[...] não pode ser entendida como uma simples teoria e, sim, como um referencial explicativo que pretende mostrar que o processo ensino-aprendizagem é um processo social em que o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno. É importante perceber que o professor é um mediador importante nessa construção (FOSSILE, 2010, p. 110).

A construção do conhecimento através da mediação derruba a ideia de que o aluno é uma tábula rasa e o professor detém todo o conhecimento a ser passado a ele. Ao contrário, o professor é mediador no processo de aprendizagem levando a criança a construir o conhecimento.

¹⁸BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília. 1997. 144p.

¹⁹ Ibid., p.67.

A interação Vygotskyana e a construção do conhecimento por meio da mediação defendida por Piaget são complementares, ambas vão de encontro à forma tradicional de lecionar que alguns profissionais ainda exercem nos dias atuais apesar de os PCNs orientarem o contrário, por serem pautados na concepção construtivista sociointeracionista. O papel de mediador do conhecimento, que o professor deve assumir, é crucial para obter-se êxito no processo de ensino e aprendizagem, sendo este ancorado na concepção que embasa esses referenciais.

Nessa perspectiva e com o objetivo de ampliar a reflexão em relação a esta concepção de ensino, ainda tão debatida no ambiente escolar, torna-se importante alicerçar a argumentação em torno dos aspectos pertinentes à leitura, como sendo uma prática necessária para o ensino proficiente da língua escrita.

2.2 As estratégias e os procedimentos de leitura.

A leitura, como afirma Bräkling, é parte integrante de um processo maior definido como letramento, ou seja, a apreensão dos diversos usos da leitura e da escrita nas situações em que se faz o exercício da língua nas práticas sociais. O leitor competente é capaz de utilizar autonomamente a linguagem escrita em diversos contextos, isso significa dizer que ele já se apropriou das estratégias e dos procedimentos de leitura. Portanto, “o professor de Língua Portuguesa deve tomar as estratégias e procedimentos de leitura como objeto fundamental de trabalho e aprofundar esse conhecimento no que se refere às especificidades dos gêneros, de maneira mais sistematizada” (BRÄKLING, 2004, [n.p.]).

Ainda com base nos estudos de Bräkling (2004), o indivíduo ao ler, faz uso de algumas estratégias de leitura voltadas à compreensão do conhecimento prévio que se tem a respeito das propriedades compositivas textuais como: o assunto, o gênero, o portador e autor do texto e as condições de produção textual, para construir o contexto de produção da leitura garantindo, assim, sua fluência; a antecipação de informações contidas no texto, com base nas pistas que o texto pode dar; a inferência que se faz ao ler, quando se lê além do que as palavras dizem, ou seja, a informação que está implícita; a localização de informações presentes no texto; o ato de verificar as inferências e antecipações realizadas validando-as ou não; a ação de sintetizar as informações dos trechos do texto; o estabelecimento de relações entre as partes do texto lido; a intertextualidade, que seria relacionar as informações do que o texto diz, com outros textos conhecidos, pertencentes ao mesmo gênero literário ou não, bem como as vivências e conhecimento de mundo que se possui.

Toda leitura possui objetivos e estes determinam os procedimentos a serem utilizados afim de tornar o processo de leitura mais eficaz. Desse modo, tem-se os seguintes procedimentos, com base na mesma autora:

- i) se estamos realizando uma pesquisa sobre determinado assunto, investigaremos quais obras podem abordar esse assunto, selecionando as que nos parecerem adequadas para uma leitura posterior: leremos o título, identificaremos autor, leremos a apresentação da obra, procurando antecipar se há alguma possibilidade de aquele portador tratar do assunto; procuraremos no índice se há algum capítulo ou seção que aborde o tema, por exemplo;
- j) nessa mesma pesquisa, selecionada a obra, procuraremos ler apenas os tópicos referentes ao assunto de nosso interesse, e não, necessariamente, a obra toda;
- k) se estivermos estudando determinada questão, leremos o texto intensivamente, procurando compreender o máximo do que foi dito pelo autor;
- l) se estivermos selecionando textos que nos possibilitem trabalhar com variedades linguísticas, por exemplo, o nosso critério será temático e, dessa forma, buscaremos indicações sobre qual o tema e o assunto que os textos abordam;
- m) se estivermos procurando revisar nosso texto para torná-lo mais adequado, buscaremos pôr todos os elementos que possam provocar um efeito de sentido diferente daquele que pretendemos (BRÄKLING, 2004, [n.p.]).

A utilização dos procedimentos citados acima possibilita tomar algumas atitudes diante do que está sendo lido como, por exemplo, a busca de informações no próprio texto que comprovem as hipóteses levantadas pelo leitor. Estas atitudes ampliam e/ou aprofundam a compreensão do conteúdo escrito e colaboram para a formação de leitores competentes. Nesse sentido, o PCN de Língua Portuguesa ressalta que

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (BRASIL, 1997, p. 41).

Desse modo, formar um leitor proficiente significa formar um sujeito que lê e entende não só o que está explícito, mas também o que o texto traz nas entrelinhas; que relaciona o texto lido com seu repertório de leitura; que entenda que há vários sentidos que um texto pode apresentar; que se utilize de elementos textuais para justificar e validar sua leitura. A formação de leitores competentes requer, portanto, uma prática de leitura diária que se debruce sobre textos que realmente circulem socialmente, ou seja, os gêneros textuais. Por isso, o trabalho com os gêneros discursivos deve ser muito bem pensado para que o aprendizado da leitura (que é base para a produção escrita) seja significativo e, conseqüentemente, eficaz.

2.3 A importância da diversificação didático-metodológica no ensino da língua escrita

A essa altura, é necessário ressaltar que, para o aprendizado da língua escrita se efetivar, este deve ser significativo para o aluno, isto é, precisa fazer sentido e vir ao encontro de suas vivências de modo a desafiá-las e ampliá-las. Ou ainda, o aluno precisa ver sentido naquilo que será aprendido. De acordo com Pellizari et al. (2001-02, p. 38), a aprendizagem será significativa se ocorrer a partir do conhecimento que o educando já possui, ou seja, “o novo conteúdo [...] adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio”. Desse modo, se não for significativa, a aprendizagem torna-se mecânica, repetitiva, desvinculada da vivência do estudante e, portanto, pode vir a ser desmotivadora.

Basta pensar que: se a criança aprende a falar ouvindo os adultos falando e interagindo com seus pares, ela desenvolve-se também com base nas observações pertinentes ao mundo adulto, e isso não está desvinculado de sua realidade, portanto é de se esperar que ela aprenda a ler e a escrever a partir da observação que faz do seu meio de vivência e a partir de sua interação com o mesmo.

De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 57).

Assim, a criança que está inserida em um ambiente letrado poderá ter mais facilidade em aprender e desenvolver tais habilidades do que aquela que não possui esta vivência. Entretanto, todas as crianças encontram um ambiente letrado e alfabetizador quando frequentam a escola. Este ambiente escolar constitui-se num contexto propício ao desenvolvimento cognitivo, pois é estimulador e proporciona ao aluno a interação social através da qual também se constrói aprendizagens. A interação com as outras pessoas permite a todo ser humano a construção de sua própria história e assim também ocorre com a construção do conhecimento. Isso foi retratado por Vygotsky ao definir um de seus mais importantes conceitos: a Zona de Desenvolvimento Proximal que “representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém” (VYGOTSKY, 2002, p. 4)²⁰.

Isso quer dizer que, uma vez no ambiente letrado (neste caso a escola), estimulador e com possibilidade de interação, menor será a dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita

²⁰Id. *Pensamento e linguagem*. 2002. 112 p. Disponível em: <<http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

se o adulto ali presente conduzir esta criança como mediador dos conhecimentos já trazidos por ela e os novos saberes que serão aprendidos.

Em contrapartida, cabe ressaltar que até mesmo a criança oriunda de um ambiente não letrado tem contato com diversos gêneros textuais em seu cotidiano quando assiste ao noticiário (gênero notícia), quando participa de uma brincadeira de roda (gênero cantiga de roda), quando recita uma parlenda em brincadeiras (gênero parlenda), quando conta algo que lhe aconteceu (gênero relato de experiência vivida), quando acompanha o preparo de uma receita (gênero receita culinária), quando vai ao médico e este prescreve medicamentos (gênero receita médica), quando conhece as regras de um jogo (gênero regras de jogo), quando vai às compras com uma lista de produtos (gênero lista), entre outros. Sendo assim, há grandes chances de sucesso com o trabalho pautado nos diversos gêneros discursivos com os quais a criança tem contato, desde que a escola faça a ponte entre os textos escolares a serem trabalhados com os textos de sua vivência social.

Nesse contexto os gêneros textuais tornam-se imprescindíveis, uma vez que fazem parte do cotidiano social do aluno. Por isso eles devem ser amplamente explorados no ensino da prática de leitura e da produção escrita. Essas habilidades devem ser ensinadas e desenvolvidas a partir do vasto e riquíssimo conhecimento prévio que o aluno traz à escola, pois

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho (VYGOTSKY, 1991, p.56).

No ambiente escolar o professor é o adulto responsável pelo aprendizado da criança, por isso deve possuir a teoria necessária para aplicá-la na sua prática docente dominando o conteúdo a ser ensinado, bem como os procedimentos didático-metodológicos pertinentes ao que se vai ensinar. O docente deve ter a noção de que é o modelo a ser seguido, copiado pelos estudantes e deve cuidar, portanto, de suas atitudes perante à turma. Por esse motivo o ato de modelizar é crucial para estimular nos pequenos as habilidades pretendidas.

Então um professor que, por exemplo, não lê para sua turma não é modelo de leitor para eles e isso é aplicado a tudo o que se pretende ensinar. Faz-se necessário acrescentar que, modelizando através da leitura em voz alta, por exemplo, o professor acaba repertoriando a turma fazendo com que eles ampliem os subsídios que serão utilizados posteriormente na produção textual.

Entretanto (e felizmente!) a leitura em voz alta aqui citada não se constitui como a única modalidade didática (tipo de atividade) que pode ser feita com, dentre outras finalidades, a de repertoriar os alunos. E assim como a modalidade didática, a modalidade organizativa também é algo que deve ser cuidadosamente definida pelo educador, como ressalta Bräkling:

A prática de ensino da linguagem verbal não pode prescindir nem das modalidades organizativas, nem das modalidades didáticas de atividades (ou situações didáticas), cabendo ao professor selecioná-las e articulá-las na rotina de trabalho. Assim, a roda de leitores ou a leitura colaborativa (situações didáticas) podem ser atividades permanentes (modalidade organizativa) na escola, tendo uma periodicidade quinzenal, semanal ou diária (2002, p. 3).

Então, através da exemplificação da autora, percebe-se que modalidades didáticas são as atividades que tematizam aspectos a serem focalizados com maior intensidade e as modalidades organizativas do trabalho pedagógico estão relacionadas à frequência com que são realizadas e ao tempo de duração. Ambas devem se articular de acordo com os objetivos do professor.

A este respeito, Lerner defende que a escassez de tempo para cumprir-se com os conteúdos previstos no programa deve ser tratada como um problema não só de ordem quantitativa, mas qualitativa que pode ser resolvido através das modalidades organizativas que podem coexistir e se articular, tais como: “projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes” (LERNER, 2002, p. 87).

Da mesma forma, Bräkling ainda destaca que as modalidades didáticas com suas respectivas finalidades podem fazer parte do trabalho docente como ocorre com as atividades de leitura, cujo objetivo é ensinar a ler e desenvolver comportamento e procedimento leitor, sendo: a Leitura Pontual, que informa a respeito de temas atuais e relevantes; a Leitura Colaborativa ou compartilhada, momento em que o aluno aprende a ler e antecipar a narrativa pelas pistas discursivas e temáticas que o texto dá; Leitura Programada, que amplia a proficiência quanto à leitura de textos mais extensos, mediante a seleção prévia de um capítulo ou trecho menor de livro para ler sozinho e discutir posteriormente o conteúdo temático e linguístico em dia programado; Leitura em voz alta feita pelo professor, ocasião que explicita comportamentos e procedimentos de leitor, possibilitando aos que não leem o contato com textos de boa qualidade, e apresentando textos que não escolheriam de maneira independente ampliando, assim, o repertório de leitura.

Com relação à Leitura em voz alta feita pelo professor, cabe ainda ressaltar que ela modeliza procedimentos e comportamento leitor. Lembrando que os procedimentos

relacionam-se aos objetivos da leitura e o comportamento, ao modo que se lida com a leitura. Ao ler para a turma, o professor se posiciona frente a eles, fala o título da obra e seu autor; neste momento ele mostra a capa do livro (comportamentos de leitor). Se o seu objetivo é ler apenas um dos textos ali presentes, ele vai até o sumário e verifica em que página se encontra; então folheia o livro até chegar ao texto pretendido (procedimento leitor).

Ainda em relação à aquisição proficiente da leitura, há o momento em que se propõe atividades sequenciadas de leitura para estudo de determinado tema, permitindo o estudo de um tema por meio de atividades com a leitura de textos em grau crescente de ampliação e/ou aprofundamento de informações.

Por ser o aluno, o sujeito ativo no processo de aprendizagem, a autora ainda preconiza modalidades didáticas como: a Roda de Leitores na qual o aluno socializa as leituras, permitindo ao professor observar comportamentos leitores já construídos ao mesmo tempo que amplia o repertório por meio da exposição dos comportamentos da turma; a Leitura de Escolha Pessoal que possibilita aos alunos a escolha de obras de acordo com suas preferências pessoais e permite que o professor saiba que tipo de leitura que já é da competência autônoma da turma; a Leitura em voz alta que trabalha com os aspectos como dicção, entonação, dramatização, entre outros; a Leitura Individual com questões para interpretação escrita que verifica a competência leitora já constituída; a Leitura de textos conhecidos de cor que potencializa a compreensão do sistema de escrita permitindo ao leitor iniciante deduzir/inferir o que está escrito em cada segmento; a Leitura por pareamento que se faz interessante para a alfabetização inicial; e, por último, a Leitura por ordenação de partes do texto que pode ser feita com textos conhecidos de cor para o trabalho com alunos que ainda não compreenderam o sistema, com textos que os alunos conhecem, mas não sabem de cor para alunos com uma proficiência maior, ou quando a atividade será realizada de maneira colaborativa e com textos desconhecidos para aqueles que já compreenderam o sistema e possuem uma proficiência leitora relativa. Esta última modalidade ainda permite a tematização de articuladores responsáveis pela coesão e coerência entre os trechos.

Ainda relacionadas às modalidades didáticas de leitura, duas atividades pertencem ao registro escrito, porém seu objetivo é tematizar os textos lidos, compreender o que se leu e fazer circular informações sobre estes, sendo elas: o Diário Pessoal de Leitura que permite acompanhar os critérios de apreciação estética que cada aluno utiliza para analisar o que lê e possibilita a circulação das impressões registradas entre os alunos da classe; o Diário de Estudos com atividades preparadas pelo professor para estudo de determinada obra.

Ante o exposto, ficam evidentes as várias possibilidades para, através das modalidades didáticas e organizativas, desenvolver com crianças um trabalho abordando os gêneros textuais existentes. Assim os alunos têm no professor um modelizador e podem ampliar seu repertório significativamente. É claro, entretanto, que o professor não é obrigado a adotar todas as modalidades, mas a diversificação didático-metodológica é, sem sombra de dúvida, um caminho fértil rumo à aprendizagem. Tendo em vista que nem todos os alunos aprenderão da mesma forma e ao mesmo tempo, faz-se necessária esta diversificação para abranger a todos no processo de ensino e aprendizagem. E atendendo a este objetivo, o movimento metodológico também deve ser utilizado no trabalho com leitura; é preciso que o professor crie momentos coletivos, em dupla e individuais à medida em que as crianças adquirem autonomia nas atividades com leitura.

2.4 Produção escrita: intervenção, mediação e processo

Outro ponto importantíssimo, além da leitura, a ser considerado no ensino de língua portuguesa é a prática de produção escrita: atividade igualmente complexa que exige muito dos que ainda são iniciantes neste aprendizado. É importante que este conhecimento seja significativo e solidamente construído pelo aluno. Vale ressaltar também que antes de dominar a produção escrita ou mesmo antes de saber escrever, a criança já é capaz de produzir textos oralmente. É isso que ocorre (ou deveria ocorrer) nas salas de aula do primeiro ciclo do Ensino Fundamental como bem orienta o PCN de Língua Portuguesa:

[...] é preciso dedicar especial atenção ao trabalho de produção de texto em função da crença, ainda muito comum, de que produzir textos é algo possível apenas após a alfabetização inicial. E, no entanto, é possível produzir linguagem escrita oralmente: por exemplo, ditando uma história tal como aparece por escrito — portanto, em linguagem que se usa para escrever — para que alguém grafe. É por meio de atividades desse tipo que o conhecimento sobre a linguagem escrita pode ir sendo construído antes mesmo que se saiba escrever autonomamente (BRASIL, 1997, p. 69).

Como se pode observar, então, é possível produzir textos antes de saber escrever e, quando isso é explorado, a criança inicia a construção de seus conhecimentos a respeito da língua escrita. Por esse motivo, a oralidade e a participação ativa dos estudantes nas aulas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental deve ser amplamente explorada para que eles possam adquirir tais saberes.

Assim como no ensino da leitura, é indispensável uma atenção especial no ensino da produção de textos escritos, pois “ao escrevê-los, os alunos se envolvem numa tarefa particularmente difícil para um aprendiz” (BRASIL, 1997, p. 69), uma vez que precisam decidir o que dizer, como dizer e, se não bastasse, precisam ainda registrar por escrito. Desse modo, as crianças precisam se colocar no lugar de quem planeja, de quem lê com a finalidade de revisar e de quem corrige o próprio texto.

Nesse contexto, novamente a figura do professor como mediador de saberes é de fundamental importância, pois é ele quem conduzirá o processo de apropriação, por parte dos alunos, de tudo o que envolve a leitura e a produção escrita. Portanto, como exposto no PCN as atividades de produção textual devem ser elaboradas a fim de permitir o domínio progressivo dos procedimentos de escrita e das funções desempenhadas no ato de escrever. Este domínio é adquirido pelos estudantes através de intervenções constantes através de atividades permanentes (BRASIL, 1997). Sendo assim, é importantíssimo que as crianças produzam textos escritos de variados gêneros mesmo que, para isso, necessite do apoio do professor ou de um colega.

Tais saberes a serem adquiridos pelos alunos devem ser ensinados pelo professor e uma das formas de se ensinar é através da modelização. Servindo de modelo aos alunos e utilizando-se do movimento metodológico que parta, primeiramente, da organização da turma de forma coletiva, para, posteriormente, se trabalhar de forma individual, o professor faz a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Então, ao fazer uma produção coletiva na qual a turma dita trechos a serem escritos pelo professor na lousa, tem-se mais do que uma simples produção textual, mas uma ampla exemplificação prática de tudo o que envolve a produção textual. Através do ato de modelizar, o professor mostra desde aspectos simples (que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo, por exemplo) até os mais complexos (que é preciso pensar no que será escrito, voltar várias vezes no texto para prosseguir, atentar para o sentido do texto, reler o que foi feito e alterar o que for necessário).

Assim, a produção escrita passa por etapas que são ensinadas e, mais tarde quando o aluno escrever autonomamente, elas farão parte deste processo de escrita que terá, por consequência, muito mais qualidade. Mas para que isso de fato ocorra, estas intervenções e atividades devem ser permanentes e não esporádicas, devem se tornar um hábito adquirido pela turma e não uma habilidade subdesenvolvida que é utilizada apenas em provas, por exemplo.

Logo, percebe-se 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, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 28).

Desse modo, o trabalho pautado no uso de diversos gêneros discursivos que circulam socialmente tende a ser significativo para o aluno efetivando, assim, a aprendizagem. Portanto, pretende-se dar continuidade a esta temática a fim de comprovar a importância dos gêneros discursivos para o ensino da prática de produção textual no primeiro ciclo do ensino fundamental, como forma de garantir o letramento efetivo e proficiência quanto ao uso da língua oral e escrita nas práticas sociais.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA REFLEXÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA

O ensino de produção escrita não é fácil e quando desvinculado da realidade acaba tornando-se ineficaz, pois não é significativo para o aluno. Por esse motivo, o professor possui grande responsabilidade ao ensinar e deve ter consciência disso ao ingressar na profissão. É responsabilidade do professor fazer com que o aluno desenvolva suas competências e habilidades, mas o educador não está desamparado em sua função. Nesse sentido, a BNCC traz quais são as competências (Quadro 2) a serem aprimoradas em todas as disciplinas e nos vários níveis de ensino. O quadro abaixo exemplifica as competências de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

Quadro 2 - Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
4. Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.
10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

Fonte: BRASIL (2016, p. 66).

Analisando as competências, pode-se notar que a formação de um cidadão crítico e ativo na sociedade é prioridade do Ensino Fundamental. Esse é mais um motivo para os aprendizados da leitura e da escrita ocorrerem de forma contextualizada e, conseqüentemente, significativa.

Assim sendo, os gêneros textuais servem plenamente a este propósito já que representam as práticas sociocomunicativas.

Através da competência de número 5 (Quadro 2), por exemplo, tem-se a convicção de que o ensino de produção textual deve, necessariamente, ser feito vinculado ao cotidiano do aluno. Isso exige que o professor busque esta aproximação que é possível, dentre outras formas, através do trabalho que aborda os gêneros textuais.

Esta abordagem pode ser feita de inúmeras maneiras, entretanto acredita-se que a mais eficaz seja, como já foi dito, através das estratégias de produção escrita, da modelização, da ampliação de repertório, das modalidades didáticas e do movimento metodológico. Embora estes importantes aspectos sejam necessários à prática docente, nem sempre o professor tem conhecimento disso; mas os PCNs postulam que a escola possui “a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1997, p.23).

Entretanto, isso não é fácil, pois como salienta Lerner (2002, p. 18):

1. A escolarização das práticas de leitura e de escrita apresenta problemas árduos;
2. Os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela;
3. A inevitável distribuição dos conteúdos no tempo pode levar a parcelar o objeto de ensino;
4. A necessidade institucional de controlar a aprendizagem leva a pôr em primeiro plano somente os aspectos mais acessíveis à avaliação;
5. A maneira como se distribui os direitos e obrigações entre o professor e os alunos determina quais são os conhecimentos e estratégias que as crianças têm ou não têm oportunidade de exercer e, portanto, quais poderão ou não poderão aprender .

Sendo assim e baseando-se no exposto, é possível ter uma noção da complexidade que envolve um processo de ensino e aprendizagem que seja verdadeiramente eficaz. Mas não se deve, tendo escolhido por profissão ser professor, desanimar nem tampouco desistir, pois as Diretrizes Nacionais, PCN e BNCC, existem para nortear o trabalho docente em sala de aula, de modo a se atingir os objetivos pretendidos quando do planejamento. Para que isso ocorra, entretanto, o docente deve estar disposto a seguir as orientações oficiais saindo de sua zona de conforto para explorar novos mundos. Esta é, certamente, uma tarefa difícil, mas não impossível.

3.1 Abordagem dos gêneros textuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Como pontuado no capítulo anterior, é de suma importância não apenas conhecer o que será ensinado, mas também saber como mediar o objeto de conhecimento para que se atinja a todas as crianças. Então, torna-se prioritária a diferenciação de aspectos pertinentes aos gêneros textuais e sua abordagem nas escolas do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Neste sentido, sabe-se que tanto o PCN quanto a BNCC na área de Língua Portuguesa orientam o professor a priorizar o uso concreto da língua em suas aulas, fazendo com que o aluno seja capaz de ler, compreender e produzir gêneros textuais de acordo com as diferentes situações de comunicação, porém

[...] a língua escrita aparece em geral na escola fragmentada em pedacinhos não-significativos; a leitura em voz alta ocupa um lugar muito maior no âmbito escolar que a leitura silenciosa, enquanto que em outras situações sociais ocorre o contrário; na sala de aula, espera-se que as crianças produzam textos num tempo muito breve e escrevam diretamente a versão final, enquanto que fora dela produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões (LERNER, 2002, p.33).

Lerner ainda questiona os objetivos e as justificativas da leitura e da escrita feitas na escola de forma descontextualizada, mostrando que não há justificativas para fazer algo tão diferente do que é feito socialmente. E assim, sem propósitos ou objetivos, o aprendizado da leitura e da escrita deixam de ser significativos.

E por inúmeras vezes o que, de fato, se vê em sala de aula é a aplicação dos gêneros textuais de forma descontextualizada ou desvinculada do cotidiano do aluno tornando o aprendizado ineficaz. Por isso serão exemplificadas, a seguir, aplicabilidades contextualizadas e significativas de alguns gêneros textuais. Antes, porém, é preciso salientar que tais exemplos podem ser partes integrantes de projetos e de sequências didáticas²¹, por exemplo. Sendo assim, considera-se que antes de executar cada um deles é preciso que haja o contato da turma com o gênero em questão que pode ser, dentre outras maneiras, através de leitura, por exemplo.

No gênero *regras de jogo*, pode-se propor que as crianças criem (em grupos)²² um jogo com uma determinada temática para o qual terão que criar as regras. Depois os jogos podem

²¹ Modalidades organizativas do trabalho pedagógico que servem para organizar as atividades de sala de aula envolvendo conteúdo, objetivos, procedimentos metodológicos, tempo, recursos físicos e materiais.

²² Movimento metodológico – forma com que se organiza os alunos durante a realização da atividade proposta (coletivo; grupo; trio; dupla; individualmente) de acordo com o objetivo que se quer alcançar, bem como para a circulação de conhecimento ou, ainda, para que o professor seja modelizador.

ser apresentados para os outros alunos da escola articulando, assim, os eixos da oralidade e da escrita, bem como explicitando o uso concreto deste gênero nas práticas sociais.

Com o gênero *receita*, é possível desenvolver com a turma uma receita culinária escolhida por eles e depois pedir que façam, por escrito, a receita produzida. Com o gênero *notícia* pode-se colocar os pequenos para noticiar (produzindo um jornal falado e/ou escrito) os fatos que envolvem o ambiente escolar.

No gênero *artigo enciclopédico* pode-se propor que, em duplas, as crianças descrevam animais que conheçam (pode ser feita uma lista coletiva para que cada dupla escolha um animal). No gênero *carta de leitor* os alunos podem ser levados a se posicionar a respeito de alguma notícia do jornal local.

Com o gênero *autobiografia*, os alunos podem produzir suas próprias autobiografias para expor num mural da escola. No gênero *conto*, os pequenos podem produzir suas versões dos contos famosos para montar uma coletânea e deixar na biblioteca da escola.

Como pôde ser observado, as propostas brevemente expostas acima não são segredos e nem tampouco complexas, mas estão vinculadas à realidade escolar e isso as torna mais significativas aos estudantes, pois eles sabem que produzirão algo a ser, de fato, lido, utilizado ou divulgado. É importante ressaltar que nem sempre se consegue abordar em um ano letivo tudo o que é necessário, por isso a qualidade deve ser priorizada à quantidade. Levando-se em conta que cada turma possui suas particularidades, é necessário que o professor analise a realidade do grupo e decida quais estratégias e encaminhamentos serão mais eficazes no ensino da produção textual.

É necessário ressaltar também que a prática de leitura é forte aliada da prática de produção textual, uma vez que

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras (BRASIL, 1997, p. 40).

É a prática de leitura que fornece suporte à prática de produção escrita, pois através dela o aluno adquire repertório que será utilizado na produção textual. Assim, através da leitura se tem o que escrever e como escrever. Então, se o professor pretende fazer com que seus alunos escrevam notícias, por exemplo, ele precisa criar situações didáticas em que eles frequentemente leiam notícias, pois isso “permitirá às crianças tanto se familiarizar com este tipo de textos como adequar cada vez melhor a modalidade de leitura a suas características”

(LERNER, 2002, p. 64-65). Assim, se deve proceder com os diversos gêneros textuais com os quais se pretende trabalhar em sala de aula.

A BNCC possui 5 eixos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a saber: Oralidade, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, Leitura, Escrita e Educação Literária. No eixo Escrita, o documento traz estratégias para as várias etapas da produção escrita (antes, durante e após a produção – Quadro 3) sendo que cada eixo possui encaminhamentos e atividades possíveis em cada ano do ensino fundamental (é praticamente um manual de instruções a serviço do professor!). Para exemplificar tal afirmação:

Quadro 3 - Estratégias de Produção Escrita para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Estratégias antes da produção do texto	Planejamento do texto	Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores [...]; a finalidade ou o propósito [...]; a circulação [...]; o suporte [...]; a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.
Estratégias durante a produção do texto	Lista	Escrever listas de nomes ou de objetos, associando, quando pertinente, texto verbal e visual, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Mensagem pessoal	Escrever bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital [...], mantendo as características do gênero textual e dos portadores, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Mensagem instantânea	Escrever e responder, em meio digital, mensagens instantâneas para amigos, colegas ou familiares, mantendo as características do gênero textual.
	Relato informativo	Produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero textual, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Texto argumentativo e/ou persuasivo	Criar cartazes simples, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais [...] adequados ao gênero textual, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
Estratégias após a produção do texto	Revisão do texto	Rer ler os textos produzidos, com a mediação do professor e colaboração dos colegas, para fazer cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
	Reescrita do texto	Reescrever o texto incorporando as alterações feitas na revisão e obedecendo às convenções de disposição gráfica e de inclusão de título e autoria.
	Edição do texto	Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em portador adequado impresso ou eletrônico.

Fonte: BRASIL (2016, p. 80-81).

Nota-se que estas estratégias devem ser trabalhadas desde as séries iniciais. Assim, com uma breve leitura do quadro, o professor tem todas as estratégias necessárias à produção escrita. Porém quantas vezes isso tudo ocorre, de fato, na sala de aula? São raras as aulas que contemplam as estratégias descritas. Os motivos para isso são diversos, mas não se pode mais aceitar que o ensino (seja ele de leitura, produção escrita ou de outro conteúdo) ignore as orientações oficiais contidas nos documentos que regem a função docente no país. Se há condições de trabalho (e na maioria das vezes há), porque não se segue as orientações? A seguir, será traçada uma tentativa de resposta para esta pergunta.

Já dizia Freire (1996) que ensinar exige, dentre outros: pesquisa; reflexão crítica sobre a prática; bom senso; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; tomada consciente de decisões; querer bem aos educandos. Desse modo a formação docente deve se pautar nestas exigências para que se tenha um profissional preparado para os desafios de sala de aula.

A formação continuada, além da inicial, colabora para que se tenha a consciência de que é necessário aprimorar-se para aprimorar a própria prática e o processo de ensino-aprendizagem. Portanto o professor deve se colocar no papel de eterno pesquisador, pois “não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p.32).

3.2 Sugestão de projeto com atividades envolvendo gêneros textuais

A seguir será exposta uma sugestão de como trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula. A proposta consiste em desenvolver um projeto²³ com o qual os alunos poderão ter contato com diversos gêneros textuais.

Projeto: ESTUDANDO ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS ²⁴

²³ Uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico que se diferencia da sequência didática (outra modalidade) pela existência de produto final no seu encerramento.

²⁴ Este projeto é resultado da adaptação de várias atividades elaboradas por Tamiris Cistina dos Santos Presunti de Oliveira e aplicadas numa escola da rede pública de Descalvado.

JUSTIFICATIVA

O presente projeto é necessário como forma de enriquecimento curricular dos estudantes que, muitas vezes, apresentam dificuldades no aprendizado da leitura e, principalmente, da produção escrita.

Outra justificativa é a cobrança que o estudante sofrerá na sociedade. Os gêneros textuais circulam socialmente e é necessário apreender algumas especificidades deles para que se possa utilizá-los no meio social em que se está inserido. Ao se deparar com um destes textos, é importante conhecer suas características e linguagem para, na escrita, ser fiel ao gênero textual.

PÚBLICO ALVO

Estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º anos).

DURAÇÃO

Aproximadamente dois bimestres (dependendo do número de aulas semanais dedicadas à realização do projeto).

OBJETIVOS

Fazer com que os alunos sejam capazes de ler e interpretar diversos gêneros textuais, bem como produzir alguns destes gêneros.

Levar os estudantes a refletir sobre a realidade que os cerca se tornando cidadãos críticos e conscientes de seu papel social.

Sendo assim, espera-se que estes estudantes utilizem na sua vida em sociedade os conhecimentos obtidos na escola.

CONTEÚDOS

Gêneros textuais: conceituação.

Leitura e interpretação de diversos gêneros textuais.

Linguagem e características dos gêneros textuais.

Produção de alguns gêneros textuais.

DESENVOLVIMENTO

Primeira etapa – Mobilizando conhecimentos prévios

Para iniciar o trabalho, será feita uma roda de conversa a fim de levantar os conhecimentos prévios dos estudantes. Neste momento, o professor fará questionamentos que forem pertinentes de acordo com a necessidade da turma e apresentará alguns gêneros textuais com os quais os estudantes poderão ter contato ao longo do projeto. Há gêneros discursivos para se trabalhar tanto a linguagem oral, quanto a escrita.

Dentre estes gêneros, estão:

Cartas	Quadrinha	E-mail
Bilhete	Piada	Cartaz
Slogan	Diário íntimo	Trava-língua
Resumo	Diário de ficção	Receita culinária
Folheto de cordel	Esquema	Receita médica
Anúncio classificado	Gêneros digitais	Manual de instrução
Anúncio publicitário	Mensagem instantânea	Contos
Panfleteo	Blog	Crônica
Saudações	Palestra	Fábula
Biografia	Seminário	Lenda
Charge	Adivinhas	Música
Rótulos	Regras de jogos	Leis da escola

Segunda etapa –Entrando em contato com os gêneros textuais

Esta será uma das fases mais longas, pois o professor levará a turma a conhecer diversos gêneros textuais através da leitura dos mesmos e valendo-se de diversas modalidades de leitura, bem como das estratégias de leitura. Isso poderá ser feito através de exposição na lousa digital, de pesquisa na sala de informática ou por meio de exemplificação física (manuseando um jornal, por exemplo). O professor deverá, para tanto, trazer e solicitar que a turma traga à sala de aula exemplos de gêneros que tenha em suas casas. Os estudantes, mediados pelo professor, deverão reconhecer os gêneros textuais e diferenciá-los entre si. Assim, conhecerão suas características e linguagem.

Terceira etapa – Aprendendo brincando: Jogo dos Gêneros Textuais

O professor verificará os conhecimentos adquiridos na etapa anterior com a realização de um jogo previamente preparado por ele: o *Jogo dos Gêneros Textuais*. É feito um painel com bolsos, cada bolso deve conter o nome de um gênero textual (Figura 1) que a turma tenha

conhecido, e vários exemplos destes e outros gêneros são impressos, colados em fichas e expostos em uma mesa (Figura 2). A brincadeira consiste em guardar cada gênero no seu devido bolso. Cada dupla de alunos deve analisar os gêneros expostos e escolher um para guardar. A cada gênero guardado corretamente a dupla ganha cinco pontos. O jogo termina quando todos as fichas dos gêneros forem guardadas corretamente e só restarem as fichas que não têm bolsos para serem guardadas.

Exemplo de montagem do jogo

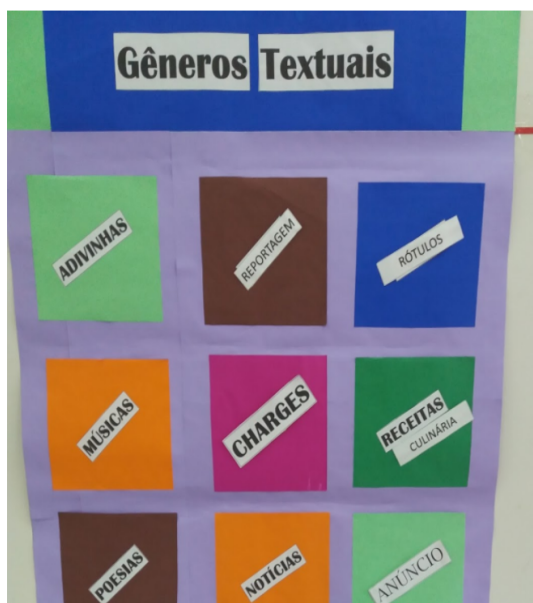


Figura 1 - Bolsos de gêneros textuais.

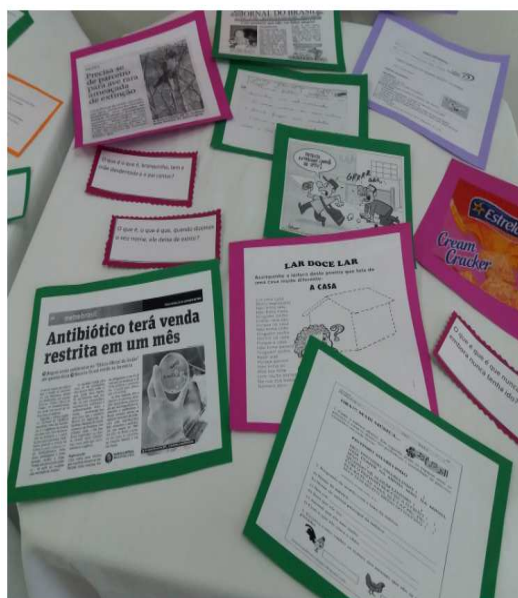


Figura 2 - Fichas de gêneros textuais diversos.

Fonte: <https://www.soescola.com/2017/10/jogo-dos-generos-textuais.html>

Acesso: 15 nov. 2017

É relevante destacar que o professor pode aumentar ou diminuir o grau de dificuldade do jogo de acordo com a turma, bem como fazer adaptações pertinentes. Ao longo da brincadeira, o professor funciona como juiz e mediador de saberes despertando o conhecimento dos alunos e incentivando-os. Ao final, caso julgue pertinente, o professor poderá premiar as três duplas com maior número de acerto e dar algo simbólico a todos os participantes.

Quarta etapa – Escolhendo alguns gêneros textuais

Esta etapa se iniciará com uma roda de conversa sobre os gêneros que os estudantes conheceram. Aqui serão retomadas algumas características pertinentes aos diversos gêneros textuais. O professor, então, convidará a turma a fazer, coletivamente, uma lista contendo os gêneros que eles gostariam de produzir. A lista deve se limitar a cinco gêneros e, se for

necessário, será feita uma votação para escolhê-los. Após a escolha, o professor determinará um gênero para começar e pedirá que os alunos tragam de casa exemplares deste único gênero.

Quinta etapa – Conhecendo melhor o gênero a ser produzido

Deverá ser feita uma roda de conversa na qual os alunos discutirão as características do gênero e mostrarão os exemplares que trouxeram de casa.

O professor fará as intervenções necessárias elucidando bem o gênero em questão. Ele também deverá mostrar à turma outros exemplares daquele gênero textual abordando peculiaridades da linguagem, público alvo, finalidade, enfim, características próprias daquele gênero textual. Também poderá levar a turma ao laboratório de informática para que pesquisem outros exemplares do gênero. Esta etapa tem como principal finalidade repertoriar os estudantes para que tenham subsídios à produção escrita.

Sexta etapa – Começando a produção

Esta etapa se iniciará com as explicações do professor a respeito de como deverá ser feita a produção do gênero textual. O professor, em conjunto com a turma e através de votação, definirão o tema que será abordado naquele gênero. Este tema poderá refletir uma necessidade atual como, por exemplo, preservação do meio ambiente, economia de água, combate ao *Aedes Aegypti*, prevenção e combate ao bullying; estando, assim, relacionado ao gênero escolhido. O professor deverá repertoriar a turma acerca do tema em questão.

Em trios, os alunos deverão fazer um planejamento no caderno antes de começarem a produção de fato. O professor levará a turma a utilizar as estratégias de produção escrita modelizando, caso seja necessário, na lousa.

Sétima etapa – Produzindo com as estratégias de produção escrita

Nesta etapa, supõe-se que já tenha sido feito o planejamento no caderno. É o momento da turma iniciar a produção do gênero textual escolhido. Esse processo será sempre mediado pelo professor que conduzirá e supervisionará a turma. Após terminarem, todos deverão fazer a revisão de suas produções. Esta etapa poderá levar mais ou menos tempo de acordo com a turma e o professor deve estar atento às necessidades dos trios.

Obs.: Este processo será repetido com os cinco gêneros textuais escolhidos pelos alunos, devendo ser adaptado sempre que necessário. Após o último gênero ser produzido, a turma (com a ajuda do professor) deverá organizar uma exposição de seus trabalhos que poderá ser aberta à visitação pública.

RECURSOS MATERIAIS

Lousa digital com acesso à internet ou projetor multimídia, laboratório de informática, biblioteca, TV, DVD, material xerocopiado (quando necessário), Jogo dos Gêneros Textuais, jornais, revistas e materiais com gêneros textuais (rótulos, por exemplo).

AVALIAÇÃO

A avaliação é feita de forma contínua. Os estudantes serão avaliados no decorrer da realização do projeto. Será observado o grau de envolvimento da turma nas atividades propostas e o quanto eles evoluíram desde o início do trabalho. A avaliação também será feita com o intuito de identificar e sanar possíveis dúvidas ou retrocessos.

PRODUTO FINAL

Exposição (que pode ser aberta à visitação pública) com os diversos gêneros textuais produzidos pelos alunos que ficarão à disposição do público para explicar sobre os gêneros discursivos produzidos.

O professor deve se colocar sempre no papel de pesquisador e aprendiz para adquirir o domínio didático-metodológico necessário à prática docente. Também é imprescindível que ele busque o domínio do conteúdo e das concepções de aprendizagem em que os referenciais se embasam. Do mesmo modo, é indispensável o trabalho com as modalidades de linguagem; as modalidades organizativas do trabalho pedagógico; bem como uma rotina que contemple todos os eixos de linguagem e o movimento metodológico para que os saberes circulem, o professor seja o modelizador e um aluno se apegue ao saber do outro. Caso contrário, será impossível um processo de ensino e aprendizagem efetivo.

Assim, o projeto proposto vem ao encontro de tudo o que se defende nesta pesquisa acadêmica. Entretanto, cada turma possui uma realidade específica que deve ser respeitada. Portanto, o professor deve, antes de qualquer ação, conhecer quais são as necessidades reais da sua turma e quais são as potencialidades para, só então, adaptar um projeto ou atividade àquele contexto.

CONCLUSÃO

Trabalhar com os gêneros textuais no primeiro ciclo do Ensino Fundamental é importante e necessário, principalmente nos anos finais desta etapa por se tratar de uma fase em que os alunos já consolidaram o processo de alfabetização, já compreendem e procuram utilizar as habilidades linguísticas nas práticas sociais, bem como os diversos gêneros discursivos existentes.

Em sua busca, a pesquisa comprovou que há Diretrizes Curriculares orientando o trabalho docente em todo o país, ainda que estas sejam ignoradas por parte dos professores e por inúmeros motivos. O comodismo talvez seja uma das razões pelas quais isso ocorra, o que se torna um grande desafio à melhoria da qualidade de ensino nas escolas brasileiras.

O tema abordado foi de extrema relevância e proporcionou muito prazer à pesquisadora vindo ao encontro de todos os anseios e expectativas da mesma e provando que os gêneros textuais (ou discursivos) são capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que fazem parte do cotidiano das crianças. Foram objetos de reflexão também a conceituação e diferenciação de dois termos constantemente confundidos (tipos textuais e gêneros textuais), bem como a importância de utilizar movimento metodológico e modelização enquanto se ensina.

O interesse pelo tema partiu da necessidade de comprovar o quão importante é o uso dos gêneros textuais para que se tenha um aprendizado sólido e pleno. Outro fator que motivou o interesse por esta temática foi o fato de nem sempre as Diretrizes Nacionais oficiais para a educação serem seguidas por parte dos professores em sala de aula. E isso, na maioria das vezes, é facilmente comprovado pela formação inicial insuficiente e pela falta de formação continuada, ou ainda, pela ineficácia destas duas.

Ao longo da pesquisa pôde-se confirmar estas e outras questões como a falta de domínio didático-metodológico de professores sobre o conteúdo ou, ainda, a falta de conhecimento sobre o objeto de ensino. Todas estas constatações são muito sérias e demonstram também a falta de comprometimento de alguns profissionais com a educação de tantas crianças. E o questionamento que se faz é: será que estes profissionais agiriam com tamanho descaso se estivessem trabalhando em uma instituição de ensino privada? Será que ignorariam suas diretrizes? Talvez este seja um tema a ser aprofundado em uma outra pesquisa acadêmica.

Apesar destes questionamentos que perseguiram a pesquisa, não houve grandes dificuldades ao longo da mesma visto que este é um tema sobre o qual há muito material a ser consultado. A dificuldade foi em limitar o uso deste vasto material a fim de não perder de vista

o objetivo principal da pesquisa. Entretanto, como citado acima, o tema possui a possibilidade de ser analisado a partir de outra perspectiva e com o uso de outra metodologia podendo proceder-se, por exemplo, à pesquisa de campo.

Tendo em vista tudo o que foi observado, a presente pesquisa constitui-se como de importante relevância uma vez que propõe um olhar crítico voltado à prática docente sugerindo, inclusive, uma reorientação didático-metodológica nos casos em que isso se fizer necessário e propondo um exemplo de projeto pautado no que aqui se defende. Vale ressaltar também a sua relevância no que tange ao aspecto dos conceitos linguísticos aqui abordados, pois a pesquisa procurou conceituar e diferenciar alguns termos frequentemente utilizados como sinônimos, bem como elucidar muitos outros, dentre eles, estratégias de produção escrita.

Ante o exposto, tem-se aqui uma pesquisa acadêmica que reflete claramente, em sua argumentação, a realidade de parte das escolas brasileiras e reforça a necessidade de o professor, enquanto ensinante, se colocar também no lugar de aprendente. Aprendente de novos conteúdos, aprendente de novas práticas, aprendente de novas realidades. Acredita-se que desse modo o processo de ensino e aprendizagem tem mais chances de sucesso do que de fracasso. Entende-se, portanto, que o uso dos gêneros textuais na sala de aula é imprescindível ainda que isso não ocorra sempre e, por esse motivo, o tema em questão deve ser o centro de muitas discussões para que se reflita a respeito dele buscando o bem do principal alvo do processo de ensino: o aluno.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 415 p.

BALTAR, Marcos; DE NARDI, Fabiele Stockmans; FERREIRA, Luciane Todeschini; GASTALDELLO, Maria Eugênia. *O Interacionismo Sociodiscursivo na Formação dos Professores: O Perigo da Gramaticalização dos Gêneros Textuais*. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/3642/2944>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Modalidades organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal. In: _____. *A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. Concepções e prática educativa*. São Paulo (SP): SEE de SP/CEFAI; 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/18095928/Modalidades_Organizativas_e_Modalidades_Did%C3%A1ticas_no_Ensino_de_Linguagem_Verbal>. Acesso em: 24 jan. 2017.

_____. *Oficina Cultural 4. lendo e produzindo textos acadêmicos*. São Paulo (SP): CENP; 2001-2002. Disponível em: <<http://academia.edu>>. Acesso em: 19 maio 2017.

_____. *Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera?* São Paulo: SEE/Fundação Vanzolini, 2004. Texto parcialmente publicado no portal www.educarede.org.br. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E_Leitura_Formacao_de_Leitores.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

COSTA, Iara Bemquerer. Gêneros textuais e tradição escolar. *Revista letras*, Curitiba, n.66, p. 177-189, maio/agosto 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/iara.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

DIAS, Eliana; FINOTTI, Luísa Helena Borges; LIMA, Maria Cecília de; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; OTONI, Maria Ap. Resende; ROCHA, Maura Alves de Freitas. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? *Revista Interações*, [s.l.], n.19, p.142-155, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/475/429>>. Acesso em: 18/03/2017.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. *Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas*. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionismo.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165p.

Jogo dos gêneros textuais. Disponível em: <<https://www.soescola.com/2017/10/jogo-dos-generos-textuais.html>>. Acesso em: 15 nov. 2017

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 87-92.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-58.

MELO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. São Paulo, v.14, n.1, janeiro/março 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 maio 2017.

MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010. p. 850.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista Psicologia Educação Cultura (PEC)*, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001 - jul. 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, nº 11, Mai, Jun, Jul, Ago 1999. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 17 set. 2016.

VANTI, Alexandra; GERHARDT, Eliane. *Gêneros textuais escolares: considerações para uma revisão didática*. Disponível em: <<http://www4.fapa.com.br/cadernosfapa/artigos/edicaoSPforum07/artigo1>>. Acesso em: 18 set. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 4ª.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1991. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BIBLIOGRAFIA

BRÄKLING, Kátia Lomba. *A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. Concepções e prática educativa*. São Paulo (SP): SEE de SP/CEFAI; 2012. Disponível em: <<http://academia.edu>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

FERRARI, Márcio. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>>. Acesso em 24 jan. 2017.

FERRONATTO, Sônia Inês. Ler o mundo, compreender a palavra: ambiente alfabetizador como espaço de construções sociocognitivas. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5077/000509662.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. Disponível em: <http://togyn.tripod.com/o_papel_das_interacoes_na_sala.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo ensino-aprendizagem e o professor. Disponível em: <<http://academia.edu>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. Análise de gêneros de discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/272/286> Acesso em 17 mar. 2017

ROTH, Désirée Motta. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347/368>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SILVA, Jane quintiliano G. Gênero discursivo e tipo textual. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10278/pdf>. Acesso em 17 mar. 2017.