

RAÍSSA MARTINS DE OLIVEIRA

Alfabetização: o texto e o contexto



ARARAQUARA – S.P.

-2010-

RAÍSSA MARTINS DE OLIVEIRA

Alfabetização: o texto e o contexto

Trabalho de conclusão do curso (TCC),
apresentado ao departamento de Didática
da Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp/Araraquara, como requisito para
obtenção do título de Bacharel,

**Linha de pesquisa: Ensino dos
Conteúdos Escolares**

**Orientador: Prof. Dr, Francisco José Carvalho
Mazzeu**

Co-orientadora: -

Bolsa: -

ARARAQUARA- S.P.

-2010-

Oliveira, Raíssa Martins de

Alfabetização: o texto e o contexto / Raíssa Martins de Oliveira –
2010

35 f. ; 30 cm

Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) –

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,

Campus de Araraquara

Orientador: Francisco José Carvalho Mazzeu

1. Alfabetização. 2. Textos. 3. Contexto. 4. Comunicação.
I. Título.

RAISSA MARTINS DE OLIVEIRA

Alfabetização: o texto e o contexto

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel. Exemplar apresentado para exame de qualificação.

**Linha de pesquisa: Ensino dos
Conteúdos Escolares**

**Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho
Mazzeu**

Co-orientadora: -

Bolsa: -

Data da qualificação: 14/12/2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU
UNESP – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^ª Dra. CÁSSIA REGINA COUTINHO SOSSOLOTE
UNESP – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. EDSON DO CARMO INFORSATO
UNESP – Campus de Araraquara

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

À minha mãe, irmãos e marido que sempre apoiaram e respeitaram minhas decisões.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu pelo incentivo e auxílio às atividades e reflexões desenvolvidas acerca da alfabetização.

Aos professores Dra. Cássia Regina Coutinho Sossolote e Edson do Carmo Inforsato pela correção deste trabalho.

À professora Dra. Marina Célia Mendonça pelas suas aulas e por despertar meu interesse pela teoria bakhtiniana.

E, finalmente, à minha família pelo apoio e compreensão durante toda a produção do trabalho.

“Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução, alguns dizem que assim é que a natureza compôs as suas espécies.”

Joaquim Maria Machado de Assis (1884, p. 48-49)

RESUMO

Este trabalho é o resultado da investigação sobre o conceito de alfabetização a partir de documentos oficiais, dicionários e lingüistas. Como foi observada uma expansão da definição de alfabetização durante o século passado, a pesquisa procurou fazer caminho inverso, isto é, recuar o conceito de alfabetização para que haja maior clareza de sua natureza e, dessa maneira, seja ponto de partida para alfabetizadores. Também fez parte da investigação o melhor meio para que ocorra o processo de aquisição da escrita, sendo o texto apontado como melhor caminho, uma vez que se caracteriza por ser uma situação real de comunicação. Além disso, ele deve ser um sistema de significados que pode ser acessado novamente a qualquer momento, o que englobaria vários tipos de produção textual, oral ou escrito, desde que fossem registrados de alguma maneira. Também foi pesquisada qual a melhor forma de texto, ou seja, o melhor gênero do discurso para que se dê a alfabetização, uma vez que há elementos importantes que devem ser levados em conta durante a aquisição da escrita, como o incentivo à leitura e à reflexão sobre a grafia das palavras. Ao final, foram feitas considerações a respeito da consciência do alfabetizador sobre a mudança do contexto textual durante a utilização do texto em contexto escolar e a respeito das habilidades adquiridas pelos alunos que deverão ser transportadas para outros textos em contextos diversos.

Palavras-chave: Alfabetização. Texto. Contexto. Comunicação.

ABSTRACT

This paper is the result of a research about literacy concept from official documents, dictionaries and linguists. As an expansion of literacy concept was observed through last century, this investigation searched for an opposite way, in other words, a contraction of the literacy concept in order to clarify its nature and this way to be the starting point for literacy teachers. The best way to literacy happens was also part of the research, then the text was considered like that, since it is a real communicative situation. Besides it should be a meaning system which can be accessed again any time. It would include many kinds of texts – oral or written – as long as they were recorded somehow. The best text form was investigated as well, in other words, the best speech genre for teaching literacy, once there are important elements which should be considered during the literacy acquisition, such as the encouragement to read and to think about the correct writing of the words. In the end, considerations were made concerning the literacy teacher's awareness about the context change when the text is used in a scholar context and about the skills acquired by the students which should be transported to other texts in varied contexts.

Sumário

Introdução	9
O que é Alfabetização?	9
O que é Texto?	15
Gêneros do Discurso	21
O texto na Alfabetização	24
Conclusão	32
Referências bibliográficas	33

Introdução

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o tema da alfabetização, a partir de conhecimentos assimilados durante o curso de Letras da FCL/CAR e de outros estudos realizados ao longo do corrente ano. Com esta monografia procura-se contribuir para o esclarecimento de alguns conceitos que são freqüentemente utilizados em eventos e produções acadêmicas sobre alfabetização, tais como: texto, gênero textual e o próprio conceito de Alfabetização.

A discussão sobre esses conceitos é fundamental para que o professor de língua portuguesa possa refletir sobre o processo de alfabetização sobre o qual poderá ter oportunidade de atuar, seja como docente, seja como pesquisador, na elaboração de propostas metodológicas e materiais didáticos.

O que é Alfabetização?

Para aqueles que não estão envolvidos diretamente com a educação fundamental, a alfabetização é apresentada muitas vezes como discussão sobre estatísticas e muito pouco é abordado sobre seu conceito, seja por ser considerado um assunto de conhecimento de todos, seja por ter perdido sua especificidade ao longo da história, conforme aponta Soares (2004).

Fazendo um levantamento na internet, em dicionários e em teorias a respeito, pode-se encontrar uma grande quantidade de definições que vão desde a aprendizagem do alfabeto à educação primária de um indivíduo, considerando tudo o que for básico para que ele viva em sociedade.

A primeira fonte pesquisada foi o Dicionário da Língua Portuguesa Larousse Cultural, da editora Círculo do Livro, em que se encontra uma entrada para alfabetização: ato ou efeito de alfabetizar; e duas para alfabetizar: 1. Ensinar a ler e a escrever. 2. Dar instrução primária.

Ao observar essas entradas no dicionário, percebe-se que a primeira é mais específica, centrada no domínio das habilidades básicas do uso da escrita. Já a segunda refere-se a uma noção muito ampla, dando margem uma interpretação que estende muito o tempo e o conteúdo do processo de alfabetização.

Outra fonte acessada foi o site Wikipédia, bastante consultado na internet, que traz esta explicação de alfabetização:

A alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações. Esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do acto de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar (sic) e produzir conhecimento. Todas essas capacidades citadas anteriormente só serão concretizadas se os alunos tiverem acesso a todos os tipos de portadores de textos. O aluno precisa encontrar os usos sociais da leitura e da escrita. A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral. A alfabetização de um indivíduo promove sua socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

(<http://pt.wikipedia.org>, acessado em 27/05/2010)

Diante de tal conceito, fica difícil entender o que realmente é alfabetização, visto que, de acordo com este site, ela pode ser a aquisição da escrita, porém, não se concretiza totalmente apenas com sua internalização. Para ser totalmente concretizada, a alfabetização deve promover a socialização do indivíduo e desencadear o exercício consciente da cidadania.

Em outras palavras, segundo essa definição, alfabetização seria um processo que se inicia na aquisição da escrita, sem previsão de término, já que a socialização e o exercício consciente da cidadania estendem-se por toda a vida de uma pessoa.

A UNESCO, por sua vez, deu sua primeira definição de alfabetização em 1958 que “fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária” (HADDAD, 2010).

Porém, após vinte anos, ela expandiria para quando “os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade” (HADDAD, 2010).

Por meio da alteração do conceito proposto pela UNESCO, nota-se um movimento de expansão da idéia de alfabetização ao longo do século, que Magda Soares (2004) denominou de “desinvenção” da alfabetização e sua fusão com o conceito de letramento.

Outra definição interessante é a do Projeto Ler e Escrever, do estado de São Paulo: “Assim, este documento parte do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do *sistema de escrita e da linguagem escrita* em seus diversos usos sociais, porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões.” (SÃO PAULO, p.17, 2009, grifo do autor).

Ainda nesse projeto estadual, encontramos:

O desenvolvimento da competência de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita. Ele se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita, o que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros. Quanto mais acesso à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua. Isso explica o fato de as crianças com menos acesso a essa cultura serem aquelas que mais fracassam no início da escolaridade e, como já dissemos, as que mais necessitam de uma escola que ofereça práticas sociais de leitura e escrita.

(SÃO PAULO, p.17, 2009)

As duas explicações sobre alfabetização propostas pelo projeto Ler e Escrever confluem para o mesmo sentido de processo, ou seja, a alfabetização é o desenvolvimento contínuo de ler e escrever circunscrito no meio social, que se inicia na escola e se prolonga durante toda a vida do indivíduo.

Apesar dessas afirmações, encontramos a seguinte instrução ao professor alfabetizador:

As atividades propostas neste Guia de Planejamento foram elaboradas com o intuito de fornecer subsídios para que seus alunos não apenas atinjam a meta de estarem plenamente alfabetizados ao final da 2ª série, mas também alcancem todas as expectativas de aprendizagem previstas para essa etapa de escolaridade.

(SÃO PAULO, p.19, 2009)

Essa informação dada ao professor alfabetizador contradiz, de certa forma, o que vinha sendo afirmado ao longo do documento. Se a alfabetização é um processo que ocorre ao longo da vida de uma pessoa e envolve não só a aquisição do alfabeto, mas também sua aplicação como instrumento de uso social, não é possível que os alunos estejam *plenamente alfabetizados ao final da 2ª série*.

Outro documento importante a ser analisado são os Parâmetros Curriculares Nacionais. Neles podemos ver que a alfabetização é considerada parte de um processo:

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa.

(BRASIL, p.28, 1997)

Porém, com exceção da primeira entrada do Dicionário Larousse, o conceito dado pelos PCNs vai ao encontro dos anteriores, que consideram a alfabetização um processo que engloba a aquisição da escrita ao longo da vida e tudo o que for necessário para o exercício da cidadania, confundindo-se, portanto, com o processo de letramento. Nos PCNs, a alfabetização é apenas o primeiro estágio que desencadeará o resto do processo:

Durante o primeiro estágio [a alfabetização], previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português — o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete [o estudo da língua propriamente dita]. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

(BRASIL, p.27, 1997)

Já Capovilla (2007, p.16-17) se coloca na contramão dessas abordagens e considera que a alfabetização seja um processo em si, no qual se dá a aquisição da escrita, ou seja, a aquisição da capacidade de ler e escrever, mas no sentido estrito da codificação e decodificação. Para ele, esse processo é composto de três estágios: o logográfico, o alfabético e o ortográfico.

Na etapa logográfica, a criança trata as palavras como se fossem desenhos. Na alfabética, aprende a decodificação na leitura, ou seja, a transformar as letras em sons e à codificação da escrita, isto é, converter os sons em letras. E, finalmente, no estágio ortográfico, o aluno aprende que há irregularidades entre sons e letras. A perspectiva de Capovilla se situa no contexto do que Soares chamou de “reinvenção” da alfabetização, porém, pode representar também uma volta aos métodos tradicionais, constituindo certo *anacronismo*, como aponta Mortatti (2008, p. 106).

Após analisar todos esses conceitos sobre alfabetização, é possível referendar a análise de Magda Soares, ao afirmar que ela sofreu um processo de expansão durante o século, que embora não tenha excluído sua primeira definição de aquisição do alfabeto, acrescentou tantas outras características que acabaram por diluí-la e por confundi-la com outros processos, como o letramento. Segundo a autora:

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade.

(Soares, 2004, p.11- grifo do autor)

Portanto, é de extrema importância que os profissionais da área tenham em mente uma definição clara de alfabetização, para que possam traçar metas e preparar material a fim de concretizarem esse processo.

Um dos elementos centrais do processo de alfabetização e, portanto, da construção de desse conceito, é o uso de textos, já que estar alfabetizado implica a capacidade de ler e produzir textos. O conceito de texto é abordado no próximo tópico.

O que é Texto?

A frequência com que usamos a palavra texto faz-nos pensar que a temos bem definida em nossas mentes, mas, na verdade, qual é a definição de texto?

Em seu livro *O texto na alfabetização: coesão e coerência*, Massini-Cagliari (2001) elenca vários conceitos de texto que utiliza para analisar os textos que as cartilhas usadas durante a alfabetização utilizam como modelo textual para os alfabetizandos. Um deles é:

TEXTO:

...unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

(Koch e Travaglia, 1990 apud Massini-Cagliari, p. 36)

Essa explicação de texto abrange qualquer situação de interação comunicativa que utilize a língua como suporte, sendo possível considerar texto não só a comunicação escrita, mas também a fala, contanto que tenha uma unidade de sentido.

Da mesma forma, Marcuschi (1983 apud Massini-Cagliari, p.36) afirma: “Em suma, a LT [Lingüística Textual] trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”.

Já, nessa afirmação, o conceito de texto é muito mais abrangente. De acordo com ela, podemos tomar como texto qualquer ato de comunicação que tenha unidade, isto é, fala, escrita e até gestos.

Uma outra definição de texto também proposta pela pesquisadora, diz respeito à coerência e à coesão:

[...] para alguns autores (como Koch e Travaglia 1989, por exemplo), é a *coesão* que “transforma” uma seqüência de enunciados em um texto, é a *coesão* que confere a *textualidade* ao texto. Para outros autores (como Halliday e Hasan 1976, por exemplo), é necessário que uma seqüência de enunciados seja *coesa* e *coerente* para que tenha o *status* de texto.

(Massini-Cagliari, p.63, grifo do autor)

Essa explicação remete para a definição de outro termo – *enunciado*. Se um texto é uma seqüência de enunciados que têm coerência e coesão, o que são exatamente enunciados?

Segundo Paveau (2006, p.187):

De acordo com o postulado geral da lingüística enunciativa, o conceito de frase como terreno de análise é descartado em proveito do conceito de enunciado, que permite englobar *todas as produções* do sujeito falante, tanto orais como escritas [...]

(grifo nosso)

No sentido da lingüística enunciativa de que quaisquer produções do sujeito falante podem ser enunciados, a coerência e a coesão confeririam a um conjunto deles a textualidade, ou seja, a unidade.

Dessa forma, Massini-Cagliari (2001, p.71) insiste no caráter de unidade do texto, criticando o material ao qual os alunos em época de alfabetização são expostos:

A coletânea de textos apresentada passa a idéia de que a coerência e a coesão não são fatores necessários para a construção de um texto, de que o texto escrito é apenas uma seqüência aleatória de frases, sem nenhuma conexão lógica, semântica ou discursiva necessária.

Nessa mesma linha em relação à unidade como característica essencial do texto, encontramos nos PCNs: “O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão.” (p.23)

Quanto à produção textual na escola, Geraldi (2006, pp. 90-129) distingue texto de redação. O texto seria a produção escrita em uma situação de comunicação, ou seja, pressupõe um autor e um interlocutor. Já a redação é a simulação do uso da língua escrita e não há, portanto, um interlocutor para o qual o aluno deve se dirigir.

Geraldi aponta a prática de produção de redação e não de texto como o problema da produção escrita na escola porque o aluno não encara o professor como seu interlocutor. Para reverter esse quadro, o pesquisador propõe algumas soluções. Uma delas é produção de textos

para a publicação no jornal da escola, no qual os alunos deveriam pensar no público alvo, no tipo de linguagem, etc.

Fiorin (2006) faz algumas considerações sobre texto que vão ao encontro das de Massini-Cagliari quanto à coesão e coerência: “Primeira consideração: o texto não é um aglomerado de frases.” (p.11), e “Como se pode notar, o texto é um tecido, uma estrutura construída de tal modo que as frases não têm significado autônomo: num texto o sentido é dado pela correlação que ela mantém com as demais.” (p.15).

A segunda consideração feita pelo pesquisador é de que cada texto faz parte de uma discussão mais ampla, isto é, todo texto é uma resposta a outro, de modo que qualquer texto produzido dialoga com um ou vários outros textos, contemporâneos ou não. (p.13).

Essa linha de pensamento que considera que todo texto é responsivo foi desenvolvida por Bakhtin (1997). Todo texto é construído a partir de toda produção textual existente e tentando antecipar as possíveis respostas que virão a seu favor ou refutá-lo. A esse debate textual foi dado o nome de Dialogismo.

Ao mesmo tempo, o pesquisador desenvolve outros conceitos como texto, enunciado, oração e gêneros do discurso. Há, porém, várias definições de cada um desses termos em sua obra, o que pode parecer em um primeiro momento um tanto confuso.

Entretanto, após algumas leituras, é possível destacar explicações, como: texto é um “conjunto coerente de signos” (p.329), ou “Todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)” (p. 330), além do que, “Cada texto pressupõe um sistema compreensível para todos (convencional, dentro de uma dada coletividade) – uma língua (ainda que seja a língua da arte)” (p.331), e “Não há textos puros, nem poderia haver” (p.331), e ainda “[...] cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado)”. (p.331)

Esse caráter único do texto também se manifesta na diferença entre língua e texto:

Uma língua, enquanto sistema de signos, sempre pode ser traduzida para outra língua porque existe ‘uma lógica comum a todos os sistemas de signos’. Já o texto nunca pode ser traduzido completamente porque não existe um esquema textual.

(p.333)

Ao analisar todas essas explicações, podemos chegar à seguinte conclusão a respeito do texto para Bakhtin (1997): texto é um conjunto, ainda que não seja puro, coerente de signos (não um sistema) que pressupõem um sistema compreensível para todos (uma língua, por exemplo) e que é organizado por um autor que tem uma finalidade.

Já para enunciado, encontramos:

O enunciado não é uma unidade lingüística porque não pode ser reproduzido como fonemas (unidades lingüísticas). Estas unidades nunca estabelecem uma relação dialógica entre elas porque isso destruiria suas funções lingüísticas.

(p. 358)

Se o enunciado não é uma unidade lingüística, o que esse termo significaria para Bakhtin? Para ele o enunciado é “a unidade real da comunicação verbal” (p. 287), e também é um “todo de sentido” (p. 351). Além disso, o autor define os limites do enunciado: “As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela *alternância dos sujeitos falantes*, ou seja, pela alternância dos locutores.” (pp. 293-294, grifo do autor).

Dessa maneira, chegamos a: enunciado é um todo de sentido que se caracteriza por ser a unidade real da comunicação verbal porque estabelece uma relação dialógica com outros enunciados e seus limites são determinados pela alternância dos locutores.

Assim, considerando as duas definições – a de texto e a de enunciado-, percebe-se que elas estão intimamente conectadas. E todo enunciado é um conjunto de signos que pressupõe um sistema convencional e tem um autor com determinada finalidade e o texto é um todo de sentido que estabelece relações dialógicas com outros textos.

Para entender melhor as diferenças entre enunciado e texto devemos atentar-nos para a definição que Luria (1986, p. 197) dá ao texto, que é um sistema de significados. Esse sistema de significados pode ser acessado novamente a qualquer momento por qualquer pessoa a partir de sua conclusão (p.169), o que é impossível para o enunciado, uma vez que esse não é perene e, se foi concluído, é porque outro já se iniciou.

Assim, a diferença entre o texto e o enunciado é que esse é um todo de sentido que foi produzido responsivamente por um indivíduo, considerando o que já foi e o que será produzido e que tem seus limites na alternância entre locutores. Já o texto é um todo de sentido que foi produzido e registrado responsivamente por um indivíduo, considerando o que já foi e o que será produzido.

Uma vez que é registrado, o texto tem um caráter perene, isto é, acessível em qualquer momento a partir de sua conclusão. Dessa maneira, suas fronteiras definem-se pela unidade de signos utilizados. Todo texto, portanto, é um enunciado, mas nem todo enunciado é um texto.

Em oposição à unidade de sentido textual como pensamento acabado para que se dê continuidade ao processo dialógico, há o conceito de oração: “A oração representa um pensamento relativamente acabado, diretamente relacionado com outros pensamentos do mesmo locutor, dentro do todo do enunciado.” (BAKHTIN, p.296)

Dessa forma, a diferença entre uma oração e um enunciado composto de apenas uma frase seria a dependência ou a unidade de sentido, respectivamente. Sendo assim, uma mesma frase poderia ser considerada uma oração, se estiver relacionada a outras compondo um todo, ou um enunciado, se for um todo de sentido.

Outra característica importante do enunciado sobre a qual devemos nos deter é seu modo ou forma de produção, porque: “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, 279, grifo do autor).

Esse conceito de gêneros do discurso será discutido no próximo tópico.

Gêneros do Discurso

Vista a definição dada por Bakhtin (1997), é possível fazer várias perguntas, como o que são tipos de enunciados e como podem ser *relativamente estáveis?*; é possível classificá-los?; ou ainda, há um número determinado de gêneros do discurso?

Para Bakhtin “A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável [...]” (p. 279)

Além disso, para o pensador, já aprendemos a nos expressar utilizando os gêneros do discurso, uma vez que “Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (p.302)

Ao lado disso, a escolha do gênero do discurso dá-se de acordo com o conteúdo de nosso enunciado: “O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso.*” (p. 301, grifo do autor)

Assim, de acordo com o conteúdo do enunciado, escolheremos a estrutura adequada, isto é: “Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo.*” (p.301, grifo do autor)

Se para cada gênero do discurso há uma estrutura relativamente estável, também para cada um deles há a imagem do destinatário, que o define: “Cada um dos gêneros do discurso em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão de destinatário que o determina como gênero.” (p.321)

Se aprender a se comunicar verbalmente é aprender a produzir enunciados e esses por sua vez se dão dentro dos gêneros do discurso, por que alguns deles são mais valorizados pela sociedade? Segundo Bakhtin, embora a variedade dos gêneros do discurso seja infinita, é possível classificá-los em primários e secundários:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural e relativamente mais evoluída, principalmente escrita artística, científica, sociopolítica. (p.281)

Dessa maneira, se, quando pensamos em aquisição da linguagem, pensamos em aquisição de gêneros discursivos, quando pensarmos em aquisição da escrita também devemos considerar a aquisição de gêneros do discurso e pensar qual o grau de complexidade que deve ser utilizado para tal fim.

Segundo os PCNs (1997), a atividade de leitura e de escrita deve ser incentivada mesmo antes de os alunos adquirirem as habilidades de codificação e decodificação. Para tanto, é necessária a utilização de determinados gêneros discursivos que proporcionem a reflexão sobre a língua por parte do aluno.

Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de “leitura”, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. No primeiro caso [ajuste da leitura de textos que o aluno sabe de cor], os textos mais adequados são as *quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor*; e, no segundo [combinação de estratégias de antecipação], as *embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda* e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito.

(BRASIL, p.56, grifo nosso)

A partir das sugestões feitas pelos PCNs a respeito dos gêneros discursivos próprios para a fase de alfabetização, analisaremos uma HQ da Turma da Mônica, que contém os elementos levantados no documento.

O Texto na Alfabetização

Exemplo de um texto que poderia ser usado na alfabetização infantil:



(<http://www.monica.com.br/index.htm>, página semanal 42, acessado em 12/10/2010)

A História em Quadrinhos da Turma da Mônica caracteriza-se por ser um texto, isto é, um todo coeso e coerente de sentido que foi produzido e registrado responsivamente por um indivíduo, considerando o que já foi e o que será produzido.

Ao lado disso, constitui-se por ser um gênero do discurso porque é um tipo relativamente estável de enunciado, possui uma forma padrão com imagens, material escrito e seqüência histórica, com a finalidade de produzir o humor, destinado ao público infanto-juvenil.

Além disso, enquadra-se nos objetivos que os PCNs apresentam de antecipação do conteúdo escrito por meio de imagens e de conhecimento prévio das personagens, o que serviria de apoio para a reflexão sobre a língua escrita no processo de alfabetização.

Entretanto, como vimos, a alfabetização sofreu um processo de expansão ao longo do século, ou seja, a alfabetização vai além do processo de aquisição da escrita. Desta maneira, na utilização do texto, a reflexão sobre a língua não deve ser apenas sobre a forma escrita, mas também deve levar o aluno a explorar o sentido do texto ou fazer sua leitura crítica a partir dos elementos apresentados por ele.

O desenvolvimento dessa leitura crítica requer a identificação dos elementos implícitos que constituem os motivos dos personagens e do autor. O que Luria denomina como “subtexto”.

A leitura crítica do texto ou a leitura do subtexto (LURIA, 1997, p.195) é, muitas vezes, dificilmente alcançada pelos leitores em uma primeira leitura, principalmente quando consideramos leitores iniciantes, como é o caso de alunos em época de alfabetização.

Cabe ao professor levar os alunos a fazer uma leitura profunda do texto, levando em consideração que: “O processo de decodificação do significado e de compreensão do sentido do texto sempre transcorre em um contexto determinado; junto com isso, percebem-se fragmentos semânticos e o contexto no qual se insere a palavra desvenda seu significado” (p.176)

Além disso, o professor deve considerar outro pensamento de Luria:

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

(1997, p.169)

Dessa maneira, após permitir a leitura prévia dos alunos, o professor deve reler o texto com os alfabetizandos, ressaltando elementos essenciais do texto que servem como caminho para uma leitura profunda.

Um exemplo desse tipo de leitura consistiria em perguntar aos alunos onde as personagens estão (sorveteria) e o que cada uma está fazendo (Magali está esperando e Cebolinha está indo ao banheiro), além das características de cada personagem (Magali tem um distúrbio alimentar e Cebolinha tem um distúrbio na fala e é conhecido por elaborar planos “infalíveis” contra Mônica, personagem que dá nome à HQ).

Em outras palavras, é necessário partir da estrutura superficial do texto para atingir o subtexto. A partir dessa segunda leitura (a do professor com os alunos) pode-se fazer mais uma, dando continuidade ao processo. O alfabetizador pode fazer outras perguntas aos alunos, como:

-O que ou quem Magali está esperando na sorveteria se ela não toma nenhum sorvete ao longo da história? Ela já sabia que Cebolinha estaria ali? (Ela estaria esperando qualquer amigo para poder tomar sorvete, não necessariamente o Cebolinha);

-Cebolinha, conhecendo o comportamento da amiga, toma que atitude? Essa atitude coincide com seu comportamento habitual? (A atitude dele é despistar a amiga com um sorvete para que ele possa tomar o dele. Seu comportamento diante da situação é coincidente com seu comportamento habitual de tentar resolver problemas);

-Se Cebolinha ia comprar um sorvete para Magali, por que não o ofereceu diretamente a ela logo no começo da história? (Porque se ela soubesse que o sorvete era para ela, o tomaria rápido e certamente pediria um pouco do amigo. Já se ela pensar que o sorvete não é para ela, o tomará aos poucos, dando tempo ao amigo para que ele tome seu próprio sorvete);

-Com qual situação cotidiana ou do conhecimento comum a HQ faz referência? (A HQ faz referência à situação dos fazendeiros para atravessar a boiada num rio cheio de piranhas, no qual eles sacrificam um animal para que os outros passem com segurança, ou seja, sacrificar algo com vistas a atingir outro objetivo.)

Quando uma HQ ou outro tipo de texto utilizado normalmente para lazer é utilizado em sala de aula como objeto para extrair conhecimento, sua situação de enunciação é alterada, isto é, “o conjunto de parâmetros que permitem a comunicação: o locutor, o interlocutor, o lugar e o momento da interlocução.” (BENVENISTE apud PAVEAU, 2006, p.179).

Além das histórias em quadrinhos, vários outros gêneros textuais podem ser utilizados no processo de alfabetização. O Projeto Ler e Escrever (2010) elaborou o Livro de Textos do Aluno (2010), no qual há vários tipos de textos apropriados para a alfabetização. Um deles é a cantiga de roda:

A barata

A barata diz que tem

sete saias de filó.

É mentira da barata,

ela tem é uma só.

Ah! Ah! Ah!

Oh! Oh! Oh!

Ela tem é uma só.

A barata diz que tem

sete saias de balão.

É mentira, ela não tem

nem dinheiro pro sabão.

Ah! Ah! Ah!

Oh! Oh! Oh!

Nem dinheiro pro sabão.

A barata diz que tem

um sapato de fivela.

É mentira da barata,

o sapato é da mãe dela.

Ah! Ah! Ah!

Oh! Oh! Oh!

O sapato é da mãe dela.

(SÃO PAULO, 2010, p.22)

Uma vez que os alunos já conhecem a cantiga ou o alfabetizador tem a possibilidade de trabalhá-la oralmente antes do trabalho com o texto escrito, pode-se oportunizar uma maior

reflexão sobre as correspondências fonográficas por parte do aluno, encorajando-o a ler sem que ainda o saiba.

Outro exemplo de texto que pode ser utilizado para a alfabetização é a poesia, que se assemelha em estrutura com as cantigas e parlendas conhecidas dos alunos:

O pato tira retrato

O pato ganhou sapato.

Foi logo tirar retrato.

O macaco retratista

era mesmo um grande artista.

Disse ao pato: “Não se mexa

Para depois não ter queixa”.

E o pato, duro e sem graça

Como se fosse de massa!

“Olhe pra cá direitinho:

Vai sair um passarinho”.

O passarinho saiu,

bicho assim nunca se viu.

Com três penas no topete

e no rabo apenas sete.

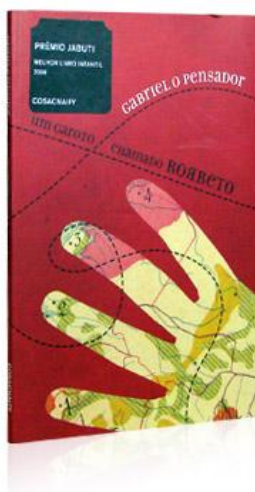
(SÃO PAULO, 2010, p.42)

Nesse texto, além do material escrito há a figura do pato que pode ser trabalhada anteriormente à leitura do poema como estratégia de antecipação do conteúdo.

Outro exemplo de utilização de poesia é o livro *Um Garoto Chamado Rorbetto*, de Gabriel O Pensador (2005). Nesse livro há a história de um homem que relembra sua infância na

época em estava aprendendo a ler e a escrever, fase em que também descobre ter seis dedos em uma das mãos e a lidar com essa condição.

Além de o tema ser compatível com a fase dos alunos, o livro foi inteiro feito para manuseado pelas próprias crianças, contendo inúmeras figuras ao longo de suas cinquenta e seis páginas e capa.



(editora. cosacnaify.com. br, acessado em 09/11/2010)

Apesar de esse texto ter uma extensão maior do que os apresentados previamente, ele contém todas as características necessárias para o trabalho de alfabetização, como as ilustrações, por exemplo, que permitem a antecipação da história, além da estrutura poética com a qual as crianças já estão familiarizadas. O professor pode trabalhá-lo em várias aulas, identificando a ficção como o momento no qual seus alunos estão, além de explorar no subtítulo temas sociais, como acesso à educação e distribuição de renda.

Os contos também são um gênero que podem ser facilmente trabalhados em sala de aula. Embora sejam mais longos que as canções e não possuam a estrutura com a qual os alunos estão acostumados, este tipo de texto conta com o conhecimento prévio dos estudantes, além de ser possível encontrar versões com ilustrações.

O Projeto Ler e Escrever (2010, pp. 102-105) sugere, dentre outros, a história do Patinho Feio, de Hans Christian Andersen. História de um cisne que cresce no meio de patos e depois

vive com marrecos e outros animais, ele sofre preconceito durante toda sua vida até encontrar seus iguais.

O alfabetizador pode relembrar a história com a ajuda dos alunos antes da leitura e explorar no subtexto o tema do preconceito, qual ou quais as soluções poderiam ou deveriam ser tomadas pelo cisne e que exemplos de preconceito os alunos podem citar e o que se pode fazer para enfrentá-los.

Outro gênero que se encaixa perfeitamente no quadro de características estabelecido é a propaganda. Além de contar com o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, há as imagens para que se possa, a partir delas, deduzir o que está escrito. Também é um tipo de texto que abre um espaço maior para a produção textual dos alunos, que pode ser requisitada pelo professor ao término do trabalho de leitura.



(cokebr.blogspot.com, acessado em 09/11/2010)

Essa propaganda poderia ser dada aos alunos e o professor poderia perguntar quantas cocas há, se são do mesmo tipo, o porquê de três tipos diferentes até que fosse possível a leitura do material escrito. Uma vez feito isso, o alfabetizador poderia pedir que os alunos fizessem sua própria propaganda, trabalhando a escrita.

Há muitos outros gêneros textuais que são pertinentes à alfabetização, como: parlendas, trava-línguas, adivinhas, fábulas, lendas, receitas, biografias e outros. Todos eles contêm as propriedades já citadas que levam à reflexão da correspondência fonográfica.

Conclusão

Tendo como definição para a alfabetização a aquisição da leitura e da escrita e para o texto um sistema de significados que pode ser resgatado a qualquer momento, isto é, um registro, abordamos nessa monografia alguns textos que podem ser utilizados na alfabetização.

Também foram levadas em consideração para a seleção dos textos as características textuais listadas pelos PCNs (1997) para crianças em época de alfabetização, tais como textos que permitem que o aluno leia sem saber ler e aqueles que permitem estratégias de antecipação.

Para o primeiro caso são sugeridas as parlendas, canções e outros tipos de registros que as crianças sabem de cor, para que consigam refletir sobre a correspondência fonográfica. Para o segundo, são sugeridos folhetos, anúncios e propagandas em geral que permitam por meio de outros conteúdos, como as imagens, a antecipação das informações contidas neles.

Cabe ao professor-alfabetizador estimular o aluno a ultrapassar uma leitura superficial e chegar à leitura profunda do texto, entendendo o texto por completo e sabendo aplicar essas estratégias a outros textos com os quais entre em contato em contextos não-escolares.

Dessa forma, o professor deve estar ciente dos processos de enunciação e o aluno deve se tornar capaz de levar o aprendizado adquirido para situações de enunciação diferentes das estudadas na escola para que a aquisição da escrita seja efetiva.

Referências Bibliográficas

- ASSIS, J.M.M. **Histórias sem data**. Volume de contos. Rio de Janeiro : Garnier, 1884.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília,1997.
- CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2007.
- FIORIN, J.L. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- HADDAD,<<http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/HADDAD/cap01.html>>, acessado em 27/05/2010
- LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein/ Mário Corso – Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008. Acessado em 27/05/2010.
- PAVEAU, M.A., SARFATI, G.E. **As grandes teorias da lingüística: da gramática comparada à pragmática**.Trad. Rosário Gregolin et al. – São Carlos: Claraluz, 2006.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador** – 1a série / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. - 2. ed. São Paulo : FDE, 2009.
- _____.**Ler e escrever: livro de textos do aluno** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; seleção dos textos, Claudia Rosenberg Aratangy. 3. ed. São Paulo : FDE, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. Revista Brasileira de Educação, nº 25, 2004.