

CADERNO PEDAGÓGICO

ROSIARA COSTA SOARES

Encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental



FICHA TÉCNICA

Créditos

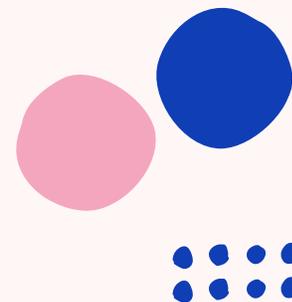
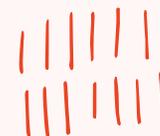
Encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão.

Idealizado por: Mestranda: Rosiara Costa Soares

Orientadora: Prof.ª Dr.ª. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Colaboradora: Elke Etienne Costa Pereira

Capa e diagramação: Mariceia Lima



SUMÁRIO



Apresentação,	3
2. O Ensino da Linguagem Escrita a partir da concepção discursiva de alfabetização,	5
3. Formação de atitudes leitora e escritora: um “pé” na educação Infantil,	7
4. Como ensinar a linguagem escrita no 1º ano?	9
4.1 Encaminhamentos didáticos para o ensino da leitura,	10
4.2 Encaminhamentos didáticos para o ensino da produção de textos,	27
5. Considerações Finais,	44
Referências,	51



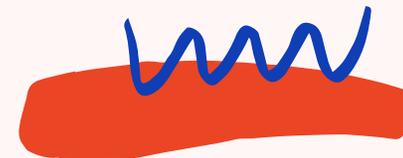


APRESENTAÇÃO



Este material é resultado da nossa pesquisa de mestrado, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB, Mestrado Profissional, Linha de Pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. A pesquisa constituiu-se como Pesquisa-Ação, na vertente colaborativa, numa turma de 1º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

O Caderno Pedagógico aqui apresentado, consiste num conjunto de tessituras teóricas e metodológicas acerca do trabalho com o ensino da linguagem escrita com crianças de turmas de alfabetização e está organizado da seguinte forma: a presente apresentação, item 1; no item 2, trazemos o ensino da linguagem escrita a partir da concepção discursiva de alfabetização; a importância da formação de atitudes leitora e escritora na Educação Infantil é um aspecto discutido no item 3; a partir do item 4, buscamos responder à luz da concepção discursiva de alfabetização, como ensinar linguagem escrita no 1º ano, trazendo alguns encaminhamentos para o ensino da leitura e da produção de textos; por fim, concluímos com nossas considerações acerca da possibilidade de contemplar os anseios de aprendizagem das crianças dos dias atuais.

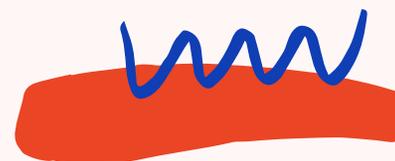




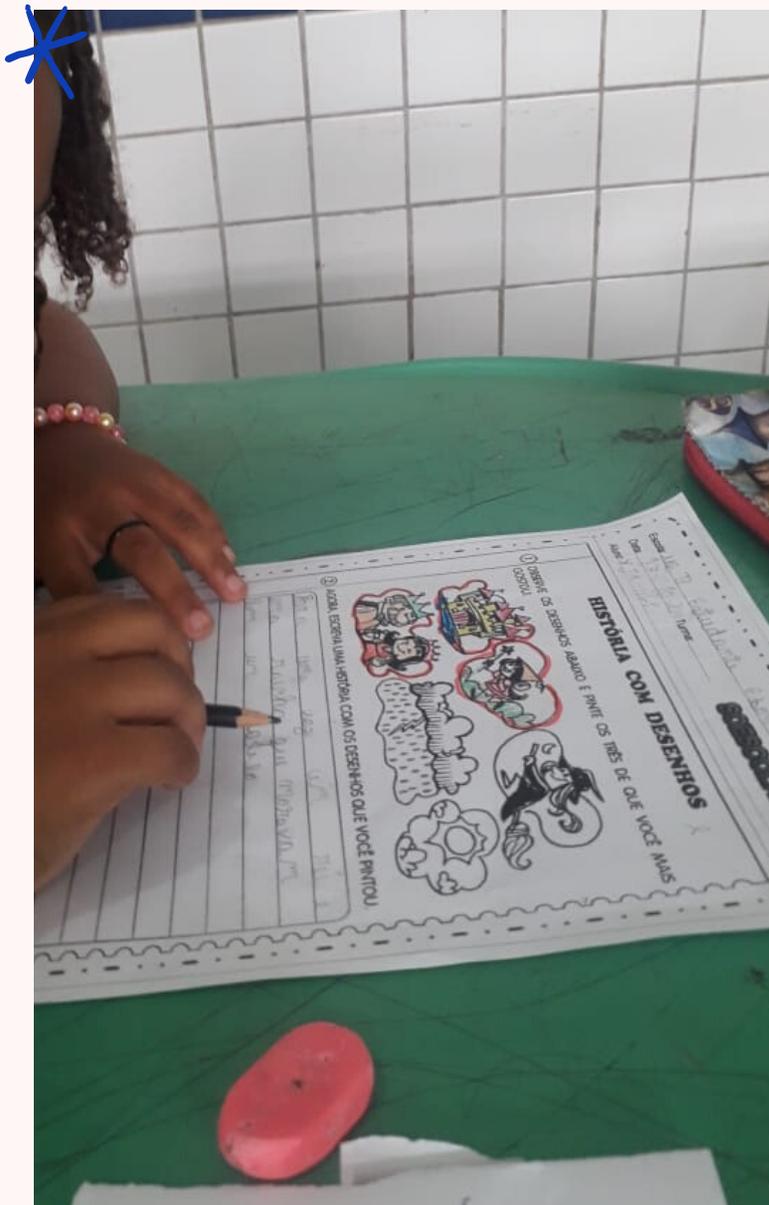
O objetivo deste Caderno é trazer à luz encaminhamentos didáticos para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita com crianças de 1º ano, a partir da perspectiva discursiva de alfabetização. Para tanto, trazemos uma breve discussão teórica acerca dos fundamentos que embasam a perspectiva discursiva de alfabetização, bem como a relevância dos objetivos de leitura e de escrita para a atribuição de sentidos pelas crianças. Os objetivos de leitura e de escrita brotam do contexto em que as crianças estão inseridas e devem servir de intermeio para o desenvolvimento do ensino do ato de ler e de escrever.

Com o intuito de ajudar os (as) professores (as) alfabetizadores(as) em seu trabalho com a linguagem escrita, é que trazemos sugestões de encaminhamentos didáticos resultantes da nossa intervenção na escola campo de pesquisa, planejados e executados a partir de situações reais de uso, com vistas a tornar a leitura e a escrita, atos mais significativos para as crianças.

Logo, esperamos contribuir de forma positiva com o trabalho dos docentes que tiverem acesso a este Caderno como forma de suporte pedagógico no desenvolvimento da linguagem escrita com crianças de 1º ano do Ensino Fundamental. Esperamos ainda, alcançar o maior quantitativo de docentes possíveis, e assim, contribuir para que mais crianças se apropriem da leitura e da escrita enquanto prática cultural.



2. O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO



Para início de conversa, faz-se necessário esclarecer que quando falamos em linguagem escrita, estamos nos referindo ao ato de ler e escrever. Portanto, considera-se alfabetização como o processo de ensino da linguagem escrita.

Esse processo complexo, exige uma condução cautelosa, pois ensinar a ler e escrever não é uma atribuição simples do docente, consiste num ato político, pois é por meio do domínio da linguagem escrita que o indivíduo se comunica, aprende, estabelece relações sociais, culturais e amplia sua visão de mundo.

Deste modo, o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita precisa estar associado à vida do sujeito, imerso em suas práticas culturais diárias, a partir de suas necessidades reais de uso da leitura e da escrita, de forma que possa imprimir o seu dizer, a sua fala, o seu pensar no processo de aquisição da leitura e da escrita. É por acreditar nessa forma de conceber a alfabetização de crianças, que trazemos a concepção discursiva de alfabetização como sugestão teórico-metodológica para conduzir o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano.

E O QUE SERIA A "CONCEPÇÃO DISCURSIVA" DE ALFABETIZAÇÃO?

Para Smolka (2012), pesquisadora e defensora da concepção discursiva, alfabetização implica leitura e escrita, que, por conseguinte, representa momentos discursivos, isso "porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação". (SMOLKA, 2012, p. 35)

Sendo assim, a concepção discursiva de alfabetização considera o ensino da linguagem escrita como um objeto de conhecimento usado nas interações e interlocuções, explorando a linguagem nas suas várias possibilidades.

Dessa forma, o ensino da linguagem escrita sob a ótica discursiva preconiza a discursividade no processo de alfabetização, isto é, sugere que sejam dadas às crianças oportunidades de interagir por meio do seu discurso, de sua voz, do seu dizer. E é a partir das relações dialógicas e discursivas que permeiam as situações comunicativas, que o ensino da linguagem escrita deve ser desenvolvido.

Esse processo permite que a criança, nas interações de que faz parte, incorpore sentidos, construa conhecimentos, estabeleça formas de interação e constitua-se interlocutora num determinado contexto.

Assim, o ensino da linguagem escrita mediado pela escola, deve se comprometer em ampliar as possibilidades de utilização da linguagem escrita nas diversas situações reais de uso, a criança deve ser estimulada, desde sempre, a perceber que a linguagem escrita é uma forma de comunicar-se na sociedade, e mais que isso, seu uso é uma necessidade de comunicação e de entendimento entre as pessoas, portanto, todo e qualquer ato comunicativo possui uma finalidade específica, e assim também os possuem os atos de leitura e escrita.

Portanto, o ensino da linguagem escrita deve privilegiar as práticas de leitura e produção de textos como práticas culturais, circulantes ao meio social dentro e fora da escola de forma interativa e discursiva, assim, as crianças podem se apropriar da leitura e da escrita por meio de situações reais de uso. Dessa forma, trazemos no item a seguir a relevância de se iniciar, desde a educação Infantil, o trabalho com a linguagem escrita pautado na perspectiva discursiva de alfabetização.

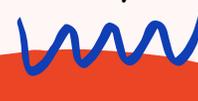
3. FORMAÇÃO DE ATITUDES LEITORA E ESCRITORA: UM 'PÉ' NA EDUCAÇÃO INFANTIL

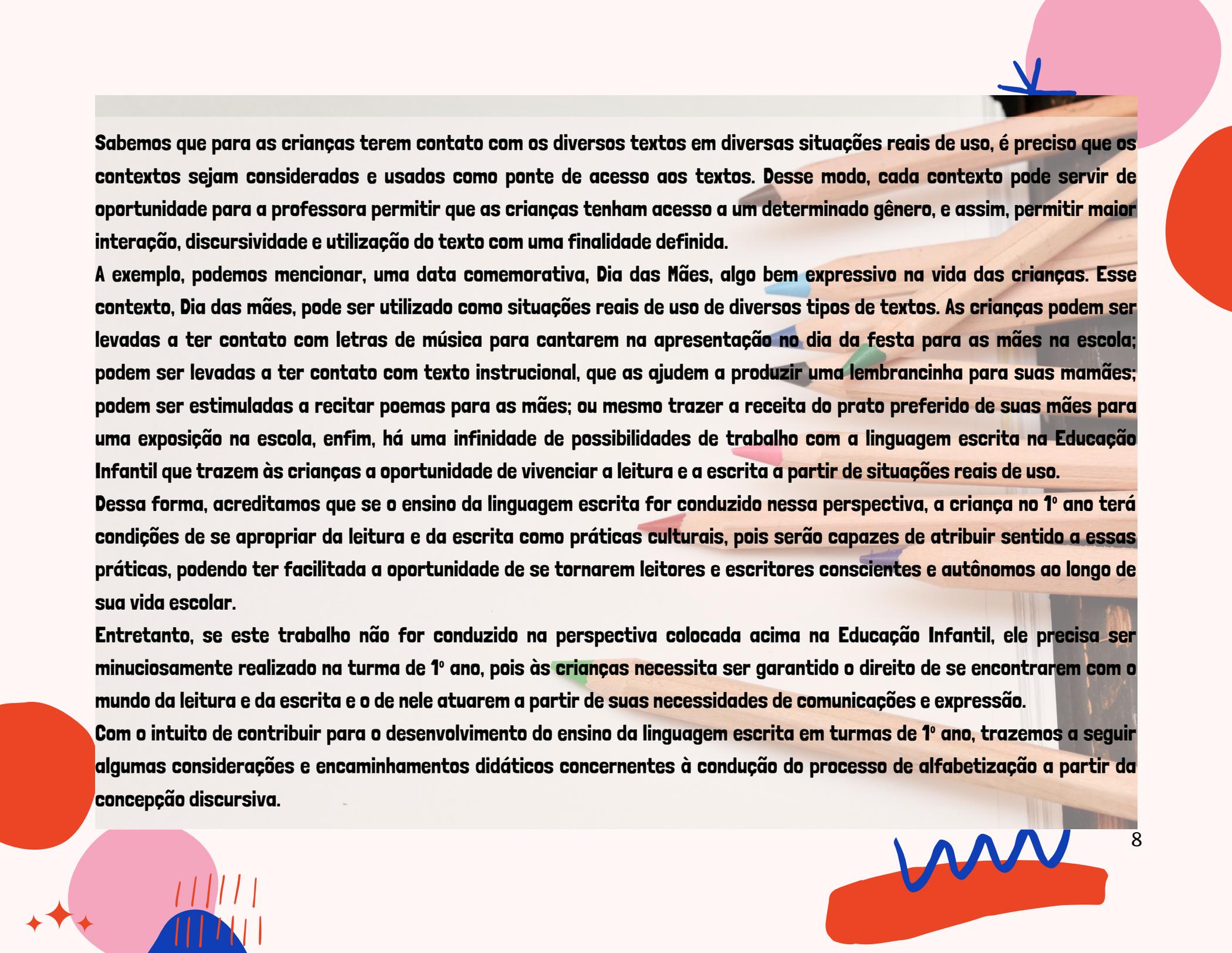
A apropriação da linguagem escrita pela criança precisa ser iniciada desde a Educação Infantil, quando os pequenos têm os primeiros contatos com o ensino formal desta linguagem. Falar da imersão da criança no mundo da leitura e da escrita não implica dizer que a criança deve sair alfabetizada da Educação Infantil.

Mas, o que precisamos compreender é que na educação Infantil faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a formação de atitudes leitoras e escritoras, ou seja, é nessa etapa da educação que a criança precisa ter contato direto com a literatura infantil, pela escuta de histórias, que é o que Bajard (2014) chama de escuta de textos, pela escolha dos livros que quer que sejam lidos pela professora, ou mesmo, para realizar a leitura silenciosa (BAJARD, 2014), ao seu modo, e dali retirar sua compreensão.

Estas práticas de leitura podem ser iniciadas o quanto antes, pois existem uma diversidade de livros de literatura infantil que permitem o acesso pela criança, tais como: livros destinados à bebês, livros de plástico para a hora do banho, livros de pelúcia e texturas diversas, livros musicais, pensados para permitir maior interatividade da criança com o mundo da leitura. E essa aproximação ainda na fase da primeira infância contribui para o desenvolvimento cognitivo e para que a relação cultura e linguagem seja estabelecida.

Além do contato direto com a literatura infantil, que é de suma importância para a formação de atitudes leitoras e escritoras na criança, é na Educação Infantil que esta, precisa ter contato com os diversos textos em diversas situações reais de uso, isto é, na Educação Infantil a criança precisa sim ter a oportunidade de conhecer os textos que circulam no seu meio social. Não estamos querendo que as crianças produzam textos individuais com proficiência, não é isso, mas, a elas pode ser dada a oportunidade de conhecer a estrutura e a funcionalidade dos textos usados nas situações comunicativas cotidianas que vivenciam dentro e fora da escola.





Sabemos que para as crianças terem contato com os diversos textos em diversas situações reais de uso, é preciso que os contextos sejam considerados e usados como ponte de acesso aos textos. Desse modo, cada contexto pode servir de oportunidade para a professora permitir que as crianças tenham acesso a um determinado gênero, e assim, permitir maior interação, discursividade e utilização do texto com uma finalidade definida.

A exemplo, podemos mencionar, uma data comemorativa, Dia das Mães, algo bem expressivo na vida das crianças. Esse contexto, Dia das mães, pode ser utilizado como situações reais de uso de diversos tipos de textos. As crianças podem ser levadas a ter contato com letras de música para cantarem na apresentação no dia da festa para as mães na escola; podem ser levadas a ter contato com texto instrucional, que as ajudem a produzir uma lembrancinha para suas mães; podem ser estimuladas a recitar poemas para as mães; ou mesmo trazer a receita do prato preferido de suas mães para uma exposição na escola, enfim, há uma infinidade de possibilidades de trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil que trazem às crianças a oportunidade de vivenciar a leitura e a escrita a partir de situações reais de uso.

Dessa forma, acreditamos que se o ensino da linguagem escrita for conduzido nessa perspectiva, a criança no 1º ano terá condições de se apropriar da leitura e da escrita como práticas culturais, pois serão capazes de atribuir sentido a essas práticas, podendo ter facilitada a oportunidade de se tornarem leitores e escritores conscientes e autônomos ao longo de sua vida escolar.

Entretanto, se este trabalho não for conduzido na perspectiva colocada acima na Educação Infantil, ele precisa ser minuciosamente realizado na turma de 1º ano, pois às crianças necessita ser garantido o direito de se encontrarem com o mundo da leitura e da escrita e o de nele atuarem a partir de suas necessidades de comunicações e expressão.

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano, trazemos a seguir algumas considerações e encaminhamentos didáticos concernentes à condução do processo de alfabetização a partir da concepção discursiva.

4. COMO ENSINAR A LINGUAGEM ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

O ensino da linguagem escrita em turmas de alfabetização de crianças, numa perspectiva discursiva, requer o trabalho com as possibilidades de utilização dos gêneros do discurso requeridos pelas situações reais de vida dos alunos. Isso porque os gêneros do discurso, “[...] são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos”. (MACHADO, 2005, p.155–157).

Assim, gêneros do discurso podem ser compreendidos como a forma de dizer algo a alguém, uma maneira de se comunicar, de expressar o seu dizer, o seu discurso nas inúmeras relações culturais e sociais. Os gêneros do discurso podem ser considerados como os suportes que conduzem a expressão dos sujeitos e se materializam em textos.

Sendo assim, acreditamos que o lugar do texto veiculado por meio dos gêneros discursivos no ensino da linguagem escrita, é na vida da criança, permitindo a ela construir seu discurso por meio da sua visão de mundo, ao mesmo tempo, dando-lhe a oportunidade de reconstruí-lo por meio da visão de mundo do outro, a partir da interação discursiva e do diálogo que promove incessantes reconstruções.

Foi fundamentada nessa concepção, que desenvolvemos os encaminhamentos didáticos durante a nossa intervenção na escola campo de pesquisa. Tais encaminhamentos foram planejados e executados colaborativamente com a professora da turma do 1º ano, após as sessões reflexivas, os momentos de estudos e discussões acerca da concepção discursiva de alfabetização.

Assim, trazemos a seguir alguns dos encaminhamentos didáticos desenvolvidos em lócus de pesquisa como sugestões para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

4.1 Encaminhamentos didáticos para o ensino da leitura

Como mencionado no item 3, é importante que as bases da formação de atitudes leitoras e escritoras sejam construídas na Educação Infantil para que o ensino do ler e escrever sob a ótica da concepção discursiva possa ser desenvolvido e compreendido de forma mais significativa no 1º ano.

Entretanto, quando essas bases não são construídas na Educação Infantil, faz-se necessário, portanto, no início do 1º ano suprir as carências de aprendizagem resultantes do trabalho com a linguagem escrita no ensino infantil.

Dessa forma, antes mesmo de aprenderem a ler, as crianças precisam compreender os objetivos da leitura, bem como a função dessa prática em sua vida.

A seguir, apresentaremos alguns encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino da leitura a partir da concepção discursiva de alfabetização e dos gêneros do discurso. Estes encaminhamentos referem-se às bases do trabalho com linguagem escrita de acordo com os autores que fundamentam o nosso estudo. Em seguida, trazemos algumas considerações acerca dos objetivos de leitura como elemento indispensável ao ensino do ato de ler.



Os estudos desenvolvidos por Jolibert (1994;a), revelam que ensinar a ler não consiste em ensinar a decodificar o texto. A autora propõe para o ensino da leitura, que às crianças sejam dadas oportunidades de questionar o texto para construção de sentidos, isto é, precisamos despertar nas crianças o desejo pela leitura, para isso a autora sugere que sejam possibilitadas situações de leituras com a maior diversidade de textos possíveis, tais como: "cartazes, folhetos, panfletos, textos complicados, longos, com caracteres tipográficos variados, com palavras que não estão ao alcance das crianças, etc". (JOLIBERT, 1994;a, p. 48-49)



Assim, mesmo diante de textos considerados pelos adultos como "complexos para as crianças", estas podem aprender a construir estratégias de leitura que as ajudem a atribuir sentido ao escrito.

Dessa forma, Jolibert (1994; a) revela a existência de três fases essenciais ao processo de ensino da leitura:

- A fase de leitura individual. As crianças lêem silenciosamente o texto.

É possível ver os olhares fixarem o texto, pularem de um lugar a outro, varrerem em todas as direções, sem que a criança mexa os lábios, num silencioso ambiente de atenção.

SIM, MAS cada criança trabalha: está procurando um sentido para o texto.

- A primeira colheita oral do "que foi entendido".

O que chega parece totalmente confuso. Não se toma o texto "na ordem".

Pode-se começar com o que o foi reconhecido na parte inferior do cartaz[...] o que é dito primeiro pelas crianças não é necessariamente uma coleta de "palavra".

SIM, MAS todos os meios servem para as crianças, elas estão procurando um sentido e até palavrinhas podem ajudá-las em sua procura.

- **A fase de intercâmbio.**

[...] é o momento em que este ocorre de forma intensa entre as crianças:

confrontam-se hipóteses e achados, os mesmos sendo também justificados e verificados. O professor limita-se (?) a animar esses intercâmbios, a ressaltar as contradições, sendo procurados os indícios que permitem superá-las.

Se houver um elemento indispensável que não sabem ler, principalmente no início do ano, e não se puder adivinhar em função do contexto, o professor o revela. (JOLIBERT; a, 1994,p.49)



- **As fases colocadas pela autora anteriormente, constituem passos metodológicos para o ensino da leitura, pois abrem espaço para que hipóteses e indícios possam ser identificados pelas crianças ante o texto. Assim, elas podem encontrar no texto, indícios ligados à situações de vida, em que a criança tenta relacionar os elementos (imagens, palavras, números, etc.) contidos no texto às suas vivências ou mesmo indícios que não são constituídos por palavras, como a forma que o texto está disposto no suporte, o tipo de suporte, é manuscrito ou não, etc.**

Segundo Jolibert (1994;a), após encontrarem os indícios, as crianças começam a formular hipóteses acerca do que diz o texto, nesse momento, iniciam a identificação das palavras conhecidas que permitirão adivinhar as não-conhecidas diante do contexto em que estão inseridas. Nesta etapa, as crianças não são questionadas o tempo inteiro pela professora, pois precisam extrair sozinhas do texto os sentidos que ele traz para ela, no entanto, a professora intervém sempre que perceber que alguma das palavras decifradas, ficou sem sentido para as crianças, a professora pode intervir ainda, dando dicas às crianças para encontrar algumas palavras que já oralizaram mas que ainda não encontraram no texto, como por exemplo, as crianças perceberam que o texto fala algo sobre cavalos, mas não encontraram a palavra "cavalo" no texto, neste caso, a professora pode indicar: " cavalo começa como "casa", cachorro", "carro".

Dessa forma, a leitura torna-se carregada de sentidos e a criança pode compreendê-la como uma prática presente em sua vida, em suas relações com o mundo e com os outros. Por isso a importância de oferecer às crianças as mais variadas possibilidades de leitura, por meio de textos diversos, circulantes no meio social e cultural das crianças.



É nesse sentido que compreendemos o ensino da leitura partindo dos gêneros do discurso, por permitirem a compreensão e a utilização do texto em situações reais de uso pelo sujeito. Dessa forma, o aluno poderá estabelecer relações de sentido a partir da leitura, e são essas relações que favorecem a aquisição da leitura, pois:

O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da aprendizagem. Isso implica que o texto escrito esteja presente na forma relevante na sala de aula - nos livros, nos cartazes que anunciam determinadas atividades (passeios, acontecimentos), nas etiquetas que tenham sentido (por exemplo, as que indicam a quem pertence um determinado cabide, ou as que marcam o lugar onde devem ser guardadas as tintas) - e não de forma indiscriminada. Também implica que os adultos encarregados da educação das crianças usem a língua escrita quando seja possível e necessário diante delas (para escrever um bilhete para os pais, transmitir uma mensagem para outra classe, etc.). (SOLÉ, 1998, p. 62-63)



De acordo em esse entendimento, evidencia-se que o uso significativo da leitura na escola apresenta-se como fator motivador para incitar a criança a aprender a ler, pois a leitura contextualizada apresenta maior probabilidade de atribuição de sentido. Assim, “ler diretamente para encontrar o significado, então, torna-se a melhor estratégia de leitura - não como consequência da leitura de palavras e letras, mas como uma alternativa para a identificação das palavras e letras individuais”. (SMITH, 1999, p. 108)

O referido autor aponta um importante aspecto em relação a esse processo de aquisição: as estratégias de leitura, que na sua concepção, devem ser ensinadas, pois contribuem para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender, ou seja, para aprender a partir dos textos.



OBJETIVO DE LEITURA: PARA QUÊ AS CRIANÇAS LÊEM?

É importante sermos cientes de que os atos de ler e escrever são práticas culturais essenciais para a comunicação em sociedade, pois são atos com finalidades definidas, e tais finalidades devem ser esclarecidas para as crianças desde o seu primeiro contato com a linguagem escrita na escola.

Isso significa que ao ser colocada diante de uma situação de leitura na escola, a criança precisa saber qual é o seu objetivo em realizar a leitura proposta. Ela precisa compreender o “para quê ler?” essa compreensão faz com que a criança atribua sentido à leitura, ou seja, quando a criança compreende o objetivo de sua leitura, esse ato passa a ser carregado de sentido, de significado, tornando-se um ato prazeroso e não enfadonho, como muitas vezes é concebido.



Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc..., no momento em que se precisa realmente deles, numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e, não aprendendo primeiro a ler...
(JOLIBERT, 1994, p. 15)

OBJETIVO DE LEITURA: PARA QUÊ AS CRIANÇAS LÊEM?

Segundo Curto; Morillo e Teixidó (2000) leitura e escrita têm diversos objetivos, tais como:



Lemos e escrevemos para:

- Lembrar, identificar, localizar, registrar, armazenar, averiguar dados.
- Comunicar ou nos inteirar do que aconteceu, de como é um país, do que existe, etc.
- Desfrutar, compartilhar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade artística, participar de fantasias e de sonhos.
- Estudar, aprender, conhecer, aprofundar conhecimentos.
- Aprender como se fazem coisas, etc.

FONTE: Organizado segundo Curto; Morillo e Teixidó (2000, p. 69)



É para alcançar tais finalidades que o ensino da linguagem escrita deve ser desenvolvido na escola, para que os alunos aprendam a compreender e a produzir, e assim a fazer uso social e cultural da leitura e da escrita. Para isso, faz-se necessário que sejam estimulados cotidianamente, por meio de um ensino da linguagem escrita com significado explícito, para fazer algo de útil em situações reais de uso.

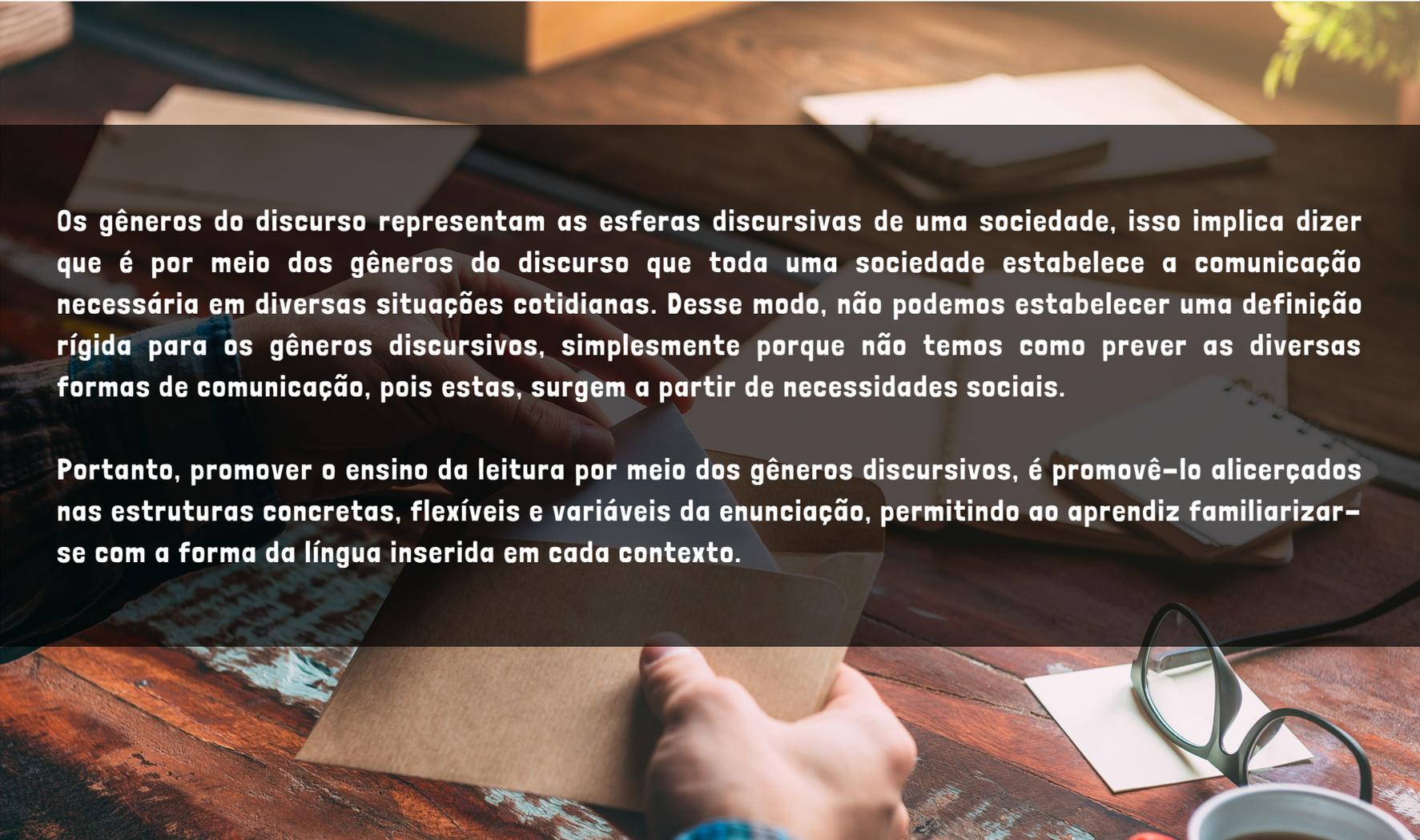
A leitura, nessa vertente, pode ser entendida como uma porta que se abre para tornar possível o encontro da criança com o mundo, com as diversas formas de discursos, de informação, mas, ao mesmo tempo, apresenta-se como uma possibilidade de ampliar sua visão de mundo, convicções, reformular ideias, mudar de opinião, refutar, concordar e de se posicionar.

Nesse sentido, compreendemos que a leitura na escola deve ocorrer a partir do contato com os gêneros do discurso, uma vez que estes, representam os diversos tipos de enunciados decorrentes das mais variadas formas de atividade humana.

Logo, os gêneros do discurso permitem às crianças perceberem, desde bem cedo, que cada atividade humana, situada num dado contexto, requer uma forma de comunicar, bem como um objetivo, e é isso que permite a atribuição de sentido à leitura.

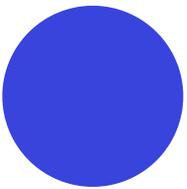
• **Esclarecendo:**

Gêneros do discurso estão relacionados à forma, à maneira utilizada para se dizer algo. Segundo Bakhtin (2003), há tantos gêneros discursivos quanto atividades humanas. Portanto, cada atividade humana exige uma forma de comunicar, uma forma de dizer, ou seja, cada atividade humana requer um gênero discursivo.

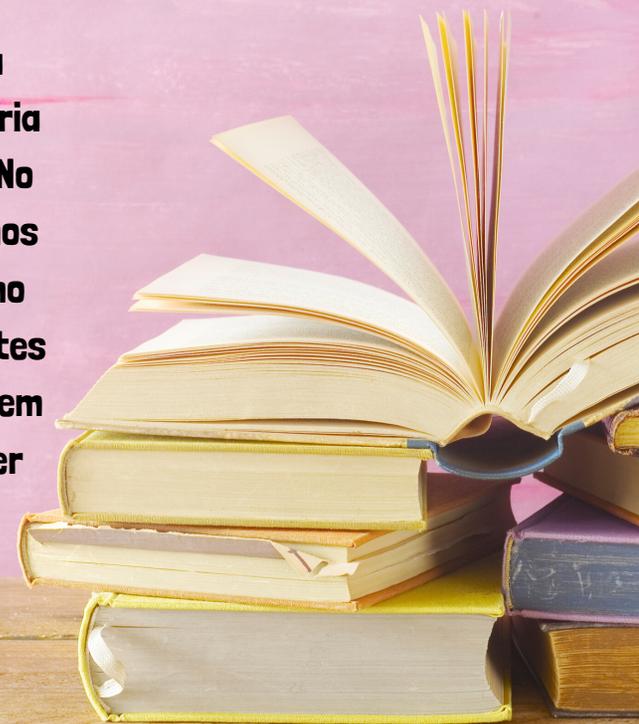


Os gêneros do discurso representam as esferas discursivas de uma sociedade, isso implica dizer que é por meio dos gêneros do discurso que toda uma sociedade estabelece a comunicação necessária em diversas situações cotidianas. Desse modo, não podemos estabelecer uma definição rígida para os gêneros discursivos, simplesmente porque não temos como prever as diversas formas de comunicação, pois estas, surgem a partir de necessidades sociais.

Portanto, promover o ensino da leitura por meio dos gêneros discursivos, é promovê-lo alicerçados nas estruturas concretas, flexíveis e variáveis da enunciação, permitindo ao aprendiz familiarizar-se com a forma da língua inserida em cada contexto.



[...] - saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito. No âmbito da leitura, este aspecto adquire um interesse inusitado, pois podemos ler com muitos objetivos diferentes, e é bom saber disso. Por essa razão, no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas. (SOLÉ, 1998, p.42)



Por comungarmos com a concepção de Solé (1998), que apresentamos a seguir, alguns dos encaminhamentos para o ensino da leitura, desenvolvidos durante a nossa intervenção numa turma de 1º ano na escola campo de pesquisa. Tais encaminhamentos foram planejados e executados a partir de contextos reais, que envolvem as experiências, conhecimentos e preferências das crianças. Vejamos!



GÊNERO DISCURSIVO:

Bilhete



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA / CONTEÚDO:

Diversos temas abordados na Literatura Infantil

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Promover às crianças situações livres de leitura;
- Despertar o interesse pela literatura infantil;
- Desenvolver práticas de leitura;
- Produzir o gênero bilhete a partir das impressões retiradas da sessão de mediação.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Realização da brincadeira “O mestre mandou”.

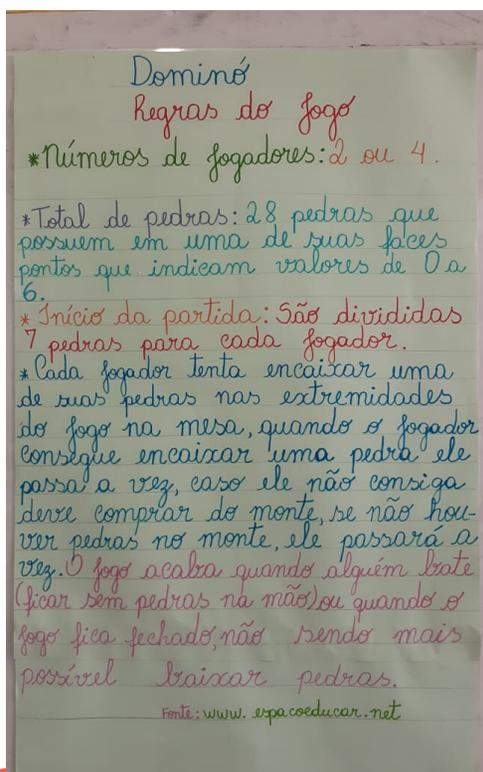
2º momento: Propor a sessão de mediação de leitura, com as devidas explicações de cada passo a ser realizado, tais como: abertura do tapete no chão, distribuição dos livros no tapete, escolha e manuseio livres dos livros pelos alunos, e escolha de um para ser lido na sessão de mediação.

3º momento: Realização da sessão de mediação de leitura com as crianças, a partir dos livros escolhidos.

4º momento: Escrita do bilhete para a pesquisadora. Nesse momento, as crianças são estimuladas a escreverem um bilhete relatando a leitura que mais gostaram.

GÊNERO DISCURSIVO:

Texto instrucional/ Regras de jogo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA / CONTEÚDO:

Diversos temas abordados na
Literatura Infantil

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Promover às crianças situações de leitura por meio do confronto com o texto, do gênero regras do jogo dominó;
- Realizar a leitura coletiva das regras do jogo dominó;
- Discutir com a turma as regras do jogo dominó;
- Jogar dominó com a turma; Retomar as regras sempre que necessário para orientar o desenvolvimento do jogo.

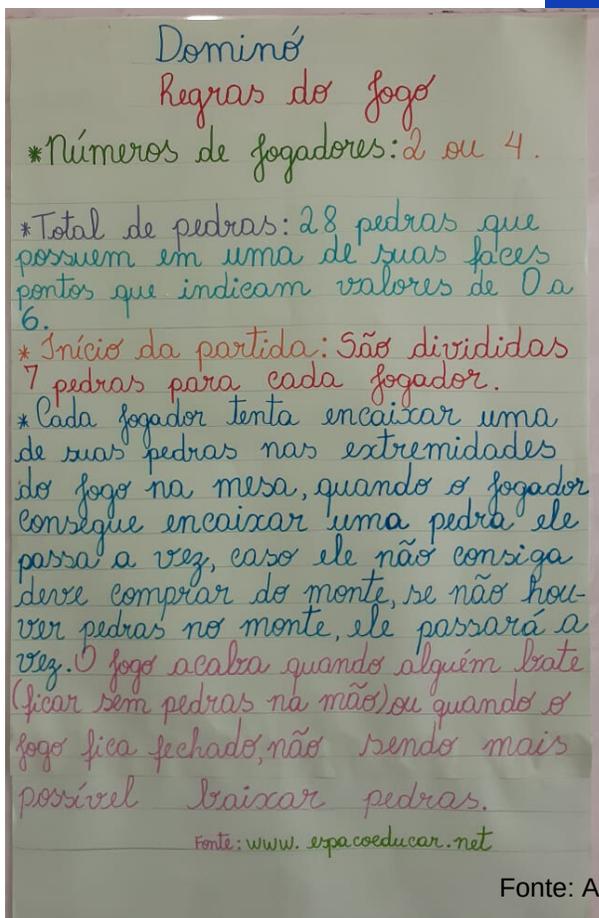
ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Acolhida: propor à turma o desafio de leitura do texto (regras do jogo dominó), sem que saiba de que assunto se trata. As crianças deverão se confrontar com o texto, com vistas a realizarem a leitura da forma que puderem. Para ajudá-las, nós mediremos esse desafio com questionamentos como: do que vocês acham que fala esse texto?

Será que é uma música? Uma receita? Um anúncio? Vamos encontrar o título? O que diz o título? Enfim, até que as crianças consigam chegar a uma leitura mais próxima do texto.

GÊNERO DISCURSIVO:

Texto instrucional/ Regras de jogo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA /
CONTEÚDO:

Diversos temas abordados na
Literatura Infantil

ÁREA DE
CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

ENCAMINHAMENTOS
DIDÁTICOS

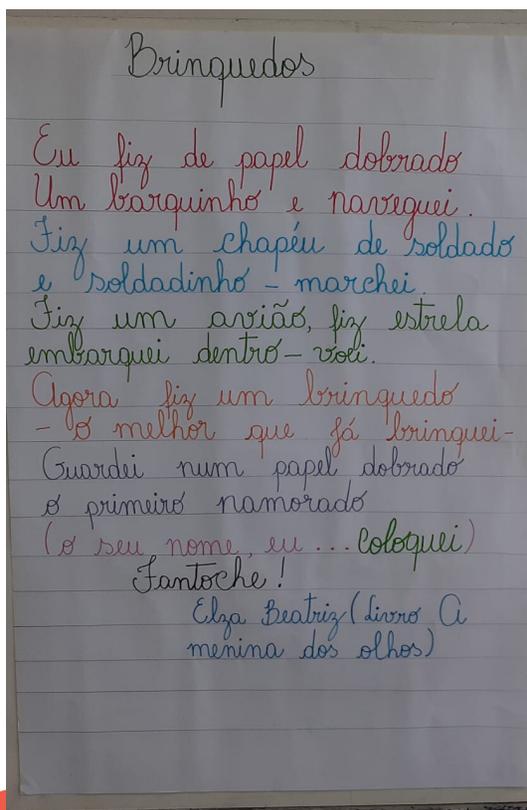
2º momento: Leitura coletiva do texto, momento em que as crianças poderão tirar suas dúvidas em relação a trechos do texto que não conseguiram ler sozinhas.

3º momento: Jogar com a turma o dominó. A turma será dividida em grupos e a cada grupo será entregue um jogo de dominó. Nesse momento, as crianças poderão não somente brincar, mas vivenciar as regras do jogo lidas por elas.

4º momento: Nesse momento, será proposto à turma, caso ache necessário, uma possível alteração nas regras do jogo, com o objetivo de tornar a participação dos jogadores mais organizada e justa. Será uma proposta de produção escrita.

GÊNERO DISCURSIVO:

**Texto
instrucional para confecção
de fantoche**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

**TEMA /
CONTEÚDO:**

Direitos da criança (O Brincar)

**ÁREA DE
CONHECIMENTO:**

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Promover às crianças situações de leitura por meio do confronto com a poesia “Brinquedos”, de Elza Beatriz, retirada do livro “A menina dos Olhos”;
- Apresentar o gênero “poesia” como umas das formas de “dizer” o que queremos, o que pensamos e o que sentimos a outrem;
- Discutir com a turma o real sentido do texto expresso por meio da poesia “Brinquedos”;
- Produzir um brinquedo (fantoche de meia) com a turma como forma de atribuir sentido ao contexto em que o gênero foi usado;
- Produzir coletivamente um texto instrucional para a confecção de fantoches.

**ENCAMINHAMENTOS
DIDÁTICOS**

1º momento: Acolhida por meio da apresentação da Poesia “Brinquedos”, no cartaz, que versa sobre a confecção de brinquedos como: barquinho de papel dobrado, chapéu de soldado, avião, estrela e por fim, um brinquedo cujo nome não é dito, deixado em aberto. Neste momento, as crianças serão desafiadas a realizar a leitura da poesia por conta própria sem a intervenção da professora. É o momento em que tentarão identificar aspectos familiares, palavras, letras, título, e colocarão suas impressões acerca do gênero.

2º momento: Leitura coletiva da poesia no cartaz.

3º momento: Propor para a turma a confecção de um fantoche de meia e sugerir que completamos a última estrofe da poesia com o nome do referido brinquedo:

POESIA:

Agora fiz um brinquedo
- o melhor que já brinquei-
Guardei num papel dobrado
O primeiro namorado
(o seu nome eu...)
Elza Beatriz (livro A menina dos
olhos)

Após a confecção do fantoche,
as crianças irão manusear e
brincar. Em seguida, será
proposta a produção de um texto
coletivo com o passo a passo da
confecção do fantoche. Essa
produção será sugerida para que
as crianças não esqueçam como
se faz o brinquedo e para que
possam levar para casa, e
assim, ensinar outras pessoas a
confeccionarem um fantoche.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

4.2 Encaminhamentos didáticos para o ensino da produção de textos

Muito já discutimos nos tópicos anteriores acerca da relevância de um processo de alfabetização que aborde a leitura e a escrita como práticas culturais reais, diárias e recheadas de significações para as crianças.

Portanto, ao tomarmos o texto (materialização do discurso), do ponto de vista da concepção discursiva de alfabetização, deslocaremos o enfoque para a questão da constituição de sentidos carregados por ele.

Isso significa que, os textos ao serem produzidos pelas crianças em fase de alfabetização precisam ser significativos, e mais, precisam ter uma funcionalidade real de uso.

Tal funcionalidade, representa para a criança, o sentido de produzir um texto. É necessário que tenha consciência para responder às questões: O que escrevo? Para que escrevo? Para quem escrevo? Como escrevo? Dessa forma, a criança poderá assumir o seu lugar e o seu dizer dentro da sua produção.



É importante ressaltar que o trabalho com a produção de textos sob a concepção discursiva, não pode deixar de considerar a função da escrita para o "outro", isto é, as produções das crianças precisam ter definidos: o(s) destinatário(s); o(s) objetivo(s) de escrita e de comunicação; o discurso (mensagem) e o gênero discursivo que veiculará a situação comunicativa. Estas especificidades constituem os fatores primordiais no desenvolvimento da competência de produção.

Gênero mobiliza discurso e discurso mobiliza texto e o texto é a materialidade com que trabalhamos. Gênero é uma forma-conteúdo englobante que envolve antes de tudo posição enunciativa e projeto enunciativo e, portanto, envolve endereçamento: ao dizer algo via gênero, o locutor endereça, dirige o que diz a um dado interlocutor típico e, ao fazê-lo, altera o que vai dizer em função da antecipação da réplica desse interlocutor. Quando se diz "típico", fala-se do interlocutor que é parte da situação de enunciação: quando se dirige a um professor que não conhece, um aluno se dirige ao professor típico, ao perfil de professor que conhece. (Claro que, depois de conhecer esse professor, o aluno vai modular, ou seja, adaptar, o que diz). (SOBRAL, 2016, p. 51-52)

Produção de textos: qual o sentido da escrita para as crianças?

1

A escrita para o "outro", pode constituir o eixo central do processo de produção de textos, pois ao ter ciência de seu destinatário, a criança, mentalmente, traça o perfil deste e conseqüentemente começa a elaborar sua(s) forma(s) de dizer para o "outro". Logo, cada produção escrita numa determinada situação comunicativa, deve apresentar além de uma intenção, um destinatário, é o que Bakhtin (2003) chama de endereçamento.



3

Endereçamento

A cena ao lado ilustra bem os elementos de uma situação comunicativa. A figura 1, remetente ou locutor, é o sujeito historicamente situado, composto de experiências sociais e culturais, que influenciam na produção de seu discurso (3). O discurso (3) do locutor (1) tem um objetivo e um endereçamento, ilustrado em 2. A figura 4 da cena, mostra a forma que o locutor (1) necessitou para se comunicar com o interlocutor (2), isto é, a figura 4 representa o gênero discursivo utilizado nesta situação comunicativa.



2

4



A situação descrita anteriormente nos ajuda a compreender que o ensino da leitura e da escrita precisa ter uma utilidade. Das crianças, não deve ser cobrada a leitura pela leitura, como a leitura de palavras ou frases isoladas, ou mesmo de textos que nada comunicam. Do mesmo modo ocorre com a escrita, a criança precisa compreender o seu sentido, sua função, e explorá-la a partir das diversas possibilidades em contextos reais, fazendo uso em situações que exigem a comunicação por meio da linguagem escrita.

Com o intuito de contribuir com o trabalho de professores (as) alfabetizadores (as), trazemos no tópico seguinte, sugestões de encaminhamentos didáticos para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano, a partir da concepção discursiva de alfabetização. Vale ressaltar, que cada encaminhamento foi pensado levando em consideração o contexto das situações comunicativas, portanto, os gêneros discursivos abordados estão diretamente vinculados a esses contextos.

É importante lembrarmos que estamos nos referindo a encaminhamentos didáticos para turmas de 1º ano, portanto, faz-se necessário que as crianças dessa faixa etária iniciem suas produções a partir da escrita de textos coletivos, isso permitirá os primeiros contatos com a produção textual, facilitando assim, suas primeiras aprendizagens sobre a forma escrita da língua.

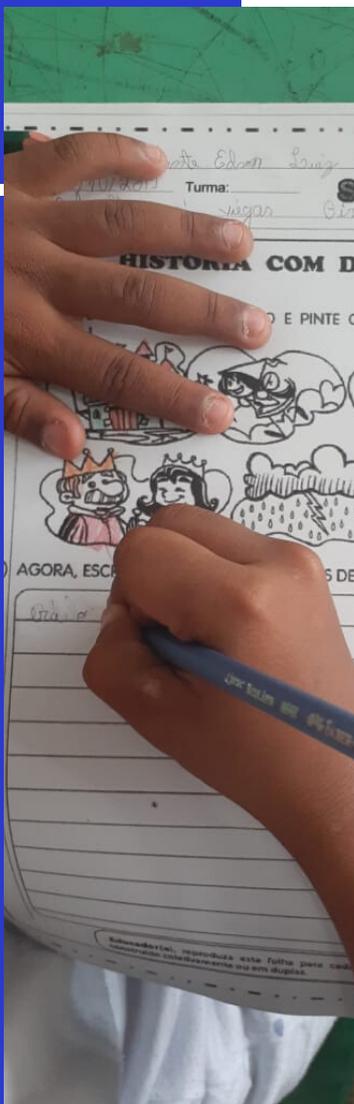


Muitas vezes é esquecido nos momentos em que se propõe atividades de produção escrita para as crianças: o cuidado em não exigir que elas ultrapassem suas possibilidades. Esta é uma questão que pode contribuir para a frustração da criança diante de suas primeiras tentativas de produção, o que pode levá-la a desinteressar-se por essa prática.

Portanto, faz-se necessário que ao propormos à criança práticas de produção de textos, tenhamos a sensibilidade de perceber até onde ela pode chegar num dado momento, ou seja, precisamos respeitar o nível de compreensão e de maturação cognitiva de cada uma. Assim, o processo de produção de textos necessita de muita atenção, pois não se deve pensar no texto pronto, apenas como produto final, ao contrário, devemos priorizar também, o processo em que ele é produzido, pois:

[...] os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituem (e geram outros) momentos de interlocução. É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escrita como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escrita, mas toda leitura e toda escrita são constitutivas do dizer (SMOLKA, 2012, p.153).

Contudo, compreendemos que o processo de produção de textos apresenta-se como um importante momento, no qual as crianças precisam ter a oportunidade de construir aprendizagens necessárias, como as que são típicas de cada gênero discursivo. É durante esse processo que aprendem as características de cada gênero, os estilos, aprendem a fazer opções a partir da formulação de ideias, correções dentre outras aprendizagens. Segundo Curto et. al (2000, p. 148-149), o processo de produção da escrita do texto envolve etapas indispensáveis à essas estratégias de produção, que exigem a tomadas de algumas decisões, as quais podem ser mediadas pelo(a) docente alfabetizador(a), com o intuito de tornar este processo mais significativo para as crianças, mostrando assim, a funcionalidade de cada gênero. Para facilitar a compreensão dessas etapas, sistematizamo-las no quadro a seguir:



ETAPAS DO PROCESSO DA ESCRITA DE TEXTOS

PREPARAR-SE PARA ESCREVER

1- O quê: Tema e situação de escrita.

2 - Para Quê: Finalidade, intenção da escrita.

3 - Para Quem: Destinatário.

4 - Como: Suporte material, instrumentos, tipos de texto.

ESCREVER

5. Elaboração do Pré-Texto: Conteúdo, roteiro, etc.

6. O Ato de Escrever: revisão do Pré-Texto, dúvidas, etc.

REVISAR

7. Rerler, avaliar e corrigir o escrito.

PASSAR A LIMPO: EDITAR

8. Edição e reprodução

Fonte: Organizada pela pesquisadora baseada em Curto et. al (2000, p.148- 149).

Diante do exposto no quadro anterior, compreendemos que produzir textos com crianças de turmas de alfabetização, requer o conhecimento de todas as etapas necessárias a esse processo. Tais etapas, quando seguidas em sua totalidade, direcionam a produção de textos por meio da discursividade, permitindo, assim, que a criança se coloque no texto, sendo autora do seu próprio dizer.

Portanto, produzir textos sob a ótica da discursividade no processo inicial da alfabetização representa a possibilidade de as crianças escreverem para dialogar com o outro, pois de acordo com Bakhtin e Volochínov (2006), o enunciado, seja ele oral ou escrito, é sempre produzido em direção a um interlocutor, e este, não pode ser abstrato. Os escritos desses pensadores revelam que mesmo a linguagem interior individual é elaborada para um auditório social bem definido, pois “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 112–113)

Dessa forma, o enunciado das crianças precisa ser considerado como produto de suas interações socialmente organizadas. Isso implica dizer que, as crianças precisam ser conduzidas a produzirem textos de forma que imprimam seus discursos, construídos a partir de suas relações sociais, em situações reais de uso, textos pertencentes a gêneros circulantes em suas práticas culturais, em seu meio social, em seu cotidiano.

Ao tomarmos o texto, do ponto de vista da concepção discursiva de alfabetização, deslocaremos o enfoque para a questão da constituição de sentidos carregados por ele. Isso significa que, os textos a serem produzidos pelas crianças em fase de alfabetização precisam ser significativos, e mais além, precisam ter uma funcionalidade real de uso.

A produção textual nessa perspectiva toma os textos produzidos pelas crianças como unidades de sua comunicação discursiva, uma vez que, são concretos e únicos, produzidos no interior de uma situação real de comunicação. Dessa maneira, a criança precisa compreender desde sempre que suas produções tem uma finalidade comunicativa, e que sua escrita é a expressão não apenas de sua fala e pensamentos, mas também, é uma necessidade de comunicar-se com o outro num processo contínuo de troca discursiva.

Ao colocar no texto o seu discurso, que fora construído a partir de suas diversas relações sociais e culturais e a partir, também, do discurso do "outro", a criança tem a oportunidade de ocupar várias posições e diversos papéis, podendo ao mesmo tempo assumir o papel de escritora, leitora, narradora. Este fato permite não apenas que ela aprenda a função dos diversos gêneros, mas ainda, que possam exercer suas diversas falas em diversos espaços sociais.

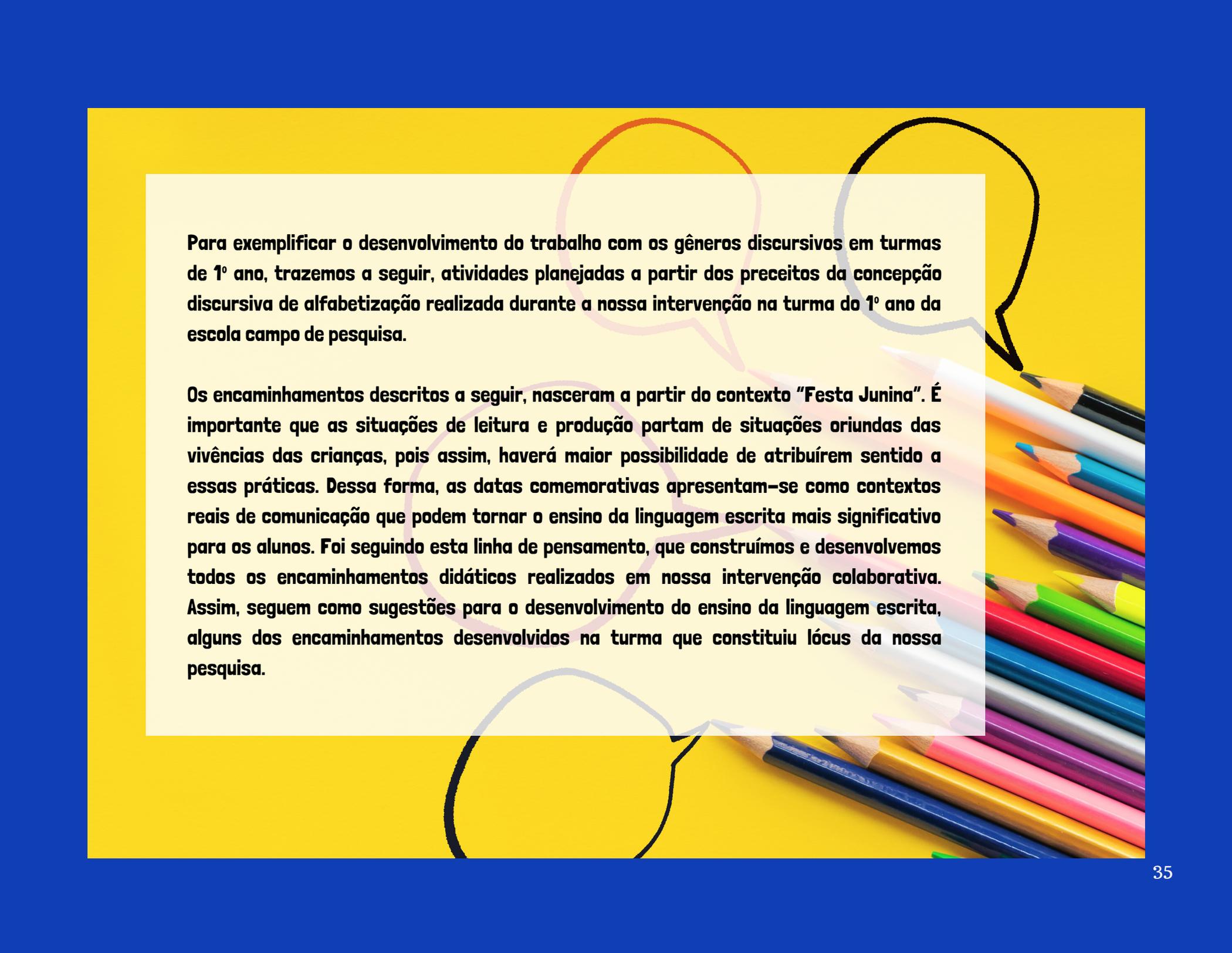
Portanto:

É este trabalho, então - não apenas de explicitação, mas de constituição do discurso social enquanto elaboração individual - que as crianças precisam (poder) realizar nas séries escolares da alfabetização. Desse modo, a escrita, além de "representar", institui e inaugura modos de interação, transformando a realidade sociocultural dos indivíduos. Deste modo, também, as experiências individuais ampliam-se e redimensionam-se nos diferentes espaços e momentos de interlocução. Nestes espaços e nestes momentos surge a possibilidade da (co)autoria na história de vida. (SMOLKA, 2012, 154)



Atenção

[...] leitura e escrita
são atividades diferentes, mas também
complementares; apoiam-se reciprocamente e através
desse encontro de dupla face é que se constrói o
sentido do escrito nas crianças. O importante, porém,
continua sendo evitar situações formais (compor com
etiquetas um “texto” que não tem outro objetivo que
ele mesmo), e evitar ultrapassar as possibilidades das
crianças num determinado momento, com o perigo de
transformar a produção de um texto num trabalho
penoso. (JOLIBERT, 1994;a , p. 106)



Para exemplificar o desenvolvimento do trabalho com os gêneros discursivos em turmas de 1º ano, trazemos a seguir, atividades planejadas a partir dos preceitos da concepção discursiva de alfabetização realizada durante a nossa intervenção na turma do 1º ano da escola campo de pesquisa.

Os encaminhamentos descritos a seguir, nasceram a partir do contexto “Festa Junina”. É importante que as situações de leitura e produção partam de situações oriundas das vivências das crianças, pois assim, haverá maior possibilidade de atribuírem sentido a essas práticas. Dessa forma, as datas comemorativas apresentam-se como contextos reais de comunicação que podem tornar o ensino da linguagem escrita mais significativo para os alunos. Foi seguindo esta linha de pensamento, que construímos e desenvolvemos todos os encaminhamentos didáticos realizados em nossa intervenção colaborativa. Assim, seguem como sugestões para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita, alguns dos encaminhamentos desenvolvidos na turma que constitui o lócus da nossa pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

GÊNERO DISCURSIVO:

Texto Informativo sobre a origem das festas juninas no Brasil

TEMA / CONTEÚDO:

Festa Junina (Regra de brincadeira)

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Divulgar para as crianças a origem da festa junina no Brasil;
- Estimular na turma, a discussão acerca de suas vivências em festas juninas dentro e fora da escola, instigá-las a participar contando o que já viram, comeram e quais brincadeiras vivenciaram em arraiais e/ou festejos juninos.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Exposição do vídeo sobre a origem da festa junina no Brasil e brincadeiras juninas.

2º momento: Discussão sobre as experiências das crianças em momentos de festividades juninas, bem como suas experiências com brincadeiras juninas. Nesse momento, a professora poderá fazer o registro no quadro das falas dos alunos.

3º momento: Após a discussão e registro das falas das crianças no quadro, propor a produção coletiva de um texto, que será afixado no rol da escola, com a finalidade de informar os destinatários (outros alunos, professores, pais e comunidade escolar que circulam pela escola), sobre a origem da festa junina no Brasil.

AVALIAÇÃO:

As crianças devem ser avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.



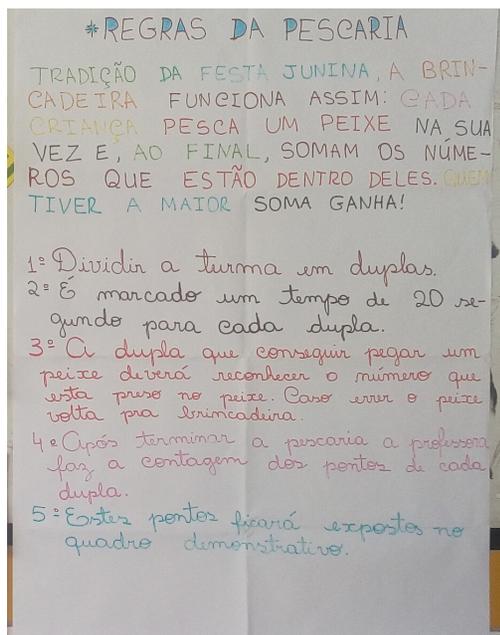
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

GÊNERO DISCURSIVO:

Texto Instrucional/ Regras da Brincadeira “Pescaria Junina”



TEMA / CONTEÚDO:

Festa Junina (Regra de brincadeira)

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Vivenciar o processo de produção e confecção de materiais para realizar a brincadeira junina “Pescaria”;
- Brincar com o material produzido;
- Produzir um texto coletivo, instrucional com as regras da brincadeira, tendo como destinatários os demais alunos da escola, que mostrassem interesse em brincar de pescaria.



ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Exposição do vídeo sobre a brincadeira junina Pescaria.

2º momento: Discussão sobre as experiências das crianças em momentos de festividades juninas, bem como as brincadeiras das quais já participaram. Nesse momento, a professora fará o registro no quadro das falas dos alunos.

3º momento: Confecção dos materiais necessários para a realização da brincadeira pescaria.

4º momento: Brincar de pescaria

5º momento: Produção coletiva do texto instrucional com as regras da brincadeira pescaria.

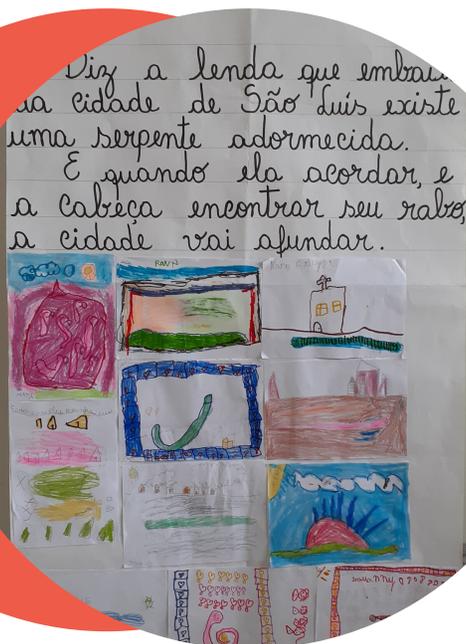
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

GÊNERO DISCURSIVO:

Lenda



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA / CONTEÚDO:

Aniversário de São Luís

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Socializar com as crianças conhecimentos sobre a cidade de São Luís, tais como a sua fundação, curiosidades, lendas, danças, pontos turísticos e outros;
- Identificar a partir de suas experiências e de seus conhecimentos sobre a cidade, os aspectos positivos e os negativos presentes em São Luís;
- Socializar, por meio do diálogo, a lenda preferida das crianças;
- Escolher, por meio de votação, uma das lendas conhecidas para ser recontada;
- Produzir coletivamente o gênero lenda por meio de reconto.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Exposição de documentário sobre São Luís e de vídeos sobre as suas lendas.

2º momento: Diálogo com a turma sobre suas experiências e vivências na cidade, bem como sobre a preferência por uma das lendas que assistiu, com sugestão da produção do gênero lenda por meio de reconto.

3º momento: Explicação da situação de escrita, finalidade e o “como fazer”, e destinatários.

4º momento: Realização de votação para a escolha da lenda a ser recontada.

5º momento: Produção coletiva do reconto, seguindo as etapas de produção sugeridas por Curto; Morillo e Teixidó (2000).

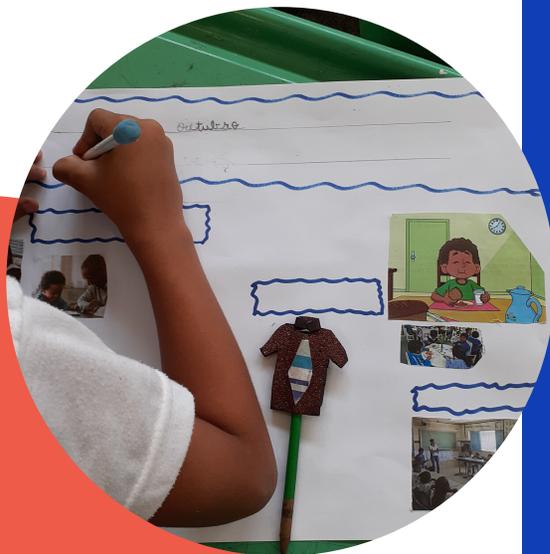
6º momento: Após reler, avaliar, corrigir, editar e reproduzir o escrito, realizar a leitura coletiva com a turma.



É de suma importância que estas etapas de produção sejam respeitadas para que as crianças percebam não somente a funcionalidade da produção, mas ainda, que este, é um processo que possui uma intencionalidade, que é levar uma mensagem a um destinatário. Portanto, precisamos garantir que a mensagem será compreendida pelo interlocutor.

Entendido isso, seguiremos então para a sugestão do próximo encaminhamento, que traz como contexto, o Dia da Criança. Vamos lá!





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

GÊNERO DISCURSIVO:

Cartaz



TEMA / ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

Dia da Criança

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Compartilhar informações sobre os direitos da criança por meio da leitura de um pôster;
- Promover às crianças situações de leitura por meio do confronto com o texto contido no pôster;
- Instigar as crianças a realizarem a leitura do texto a partir dos elementos que apresentam mais sentido para elas;
- Discutir com a turma alguns dos direitos da criança, a saber o direito à moradia e à família, à educação, alimentação e ao brincar;
- Produzir cartazes informativos sobre os direitos da criança a serem expostos pela escola, tendo como destinatários outras crianças, professores, pais e funcionários..

1º momento: Acolhida com roda de conversa sobre o Dia das crianças. Nesse momento, questionaremos a turma sobre as vantagens de ser criança, o que as crianças podem e não podem fazer. Diante das respostas da turma, apresentaremos o pôster que versa sobre os direitos da criança.

2º momento: As crianças serão confrontadas com o texto, com o intuito de extraírem dele a leitura de elementos significativos, tais como: números, imagens, palavras; de forma que possam ser conduzidas a realizarem a leitura do pôster.

3º momento: Findadas as tentativas de leituras pela turma, realizaremos a leitura coletiva do texto, momento em que as crianças poderão tirar suas dúvidas em relação a trechos do texto que não conseguiram ler.



GÊNERO DISCURSIVO:

Cartaz



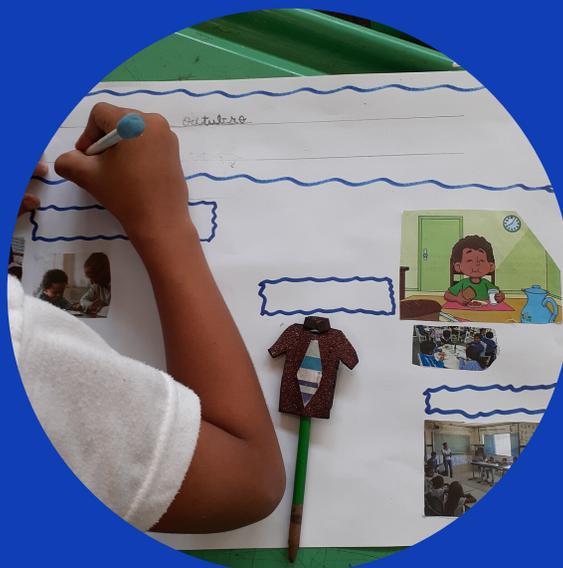
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA / CONTEÚDO:

Dia da Criança

ÁREA DE CONHECIMENTOS:

Língua Portuguesa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

4º momento: Discussão com a turma sobre os direitos da criança de ter uma moradia e uma família, de ter acesso à educação, à saúde e assistência médica, à alimentação e ao brincar.

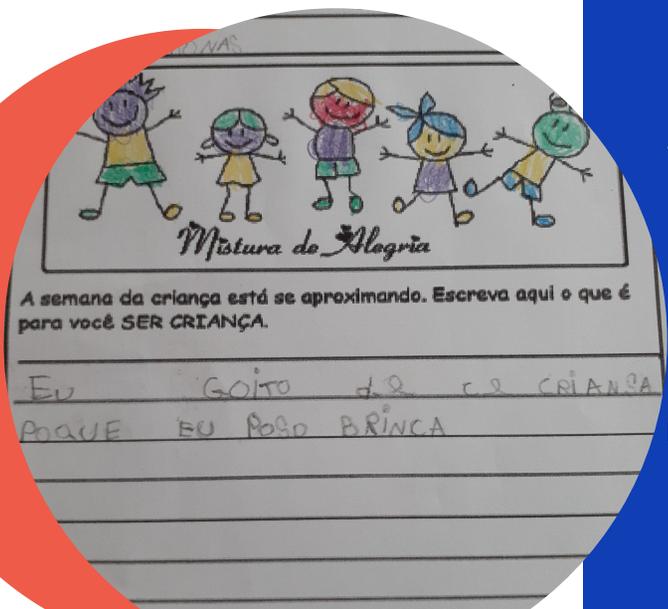
5º momento: Produção dos cartazes sobre os direitos da criança. A turma será dividida por grupos, e a cada grupo serão entregues livros para que deles sejam retiradas as figuras que simbolizem cada direito que está sendo discutido. Assim, as crianças recortarão as figuras, que serão coladas na cartolina. Em seguida, elas produzirão os textos com o auxílio da professora, referentes a cada direito representado por cada figura. Concluídos os cartazes, cada grupo escolherá um local da escola para afixá-los.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

GÊNERO DISCURSIVO:

Relato



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA / CONTEÚDO:

Dia da Criança

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Socializar informações acerca dos direitos da criança de forma lúdica e descontraída;
- Discutir os direitos da criança com a turma, registrando os principais pontos da discussão no quadro branco, tais pontos servirão de apoio para a produção do texto das crianças;
- Produzir textos individuais com a turma, onde cada aluno relatará o porquê gosta de ser criança;

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Acolhida por meio da exposição do vídeo “Ser criança”, da turminha da Graça, na forma de desenho animado, que relata a história de uma menina que não queria mais ser criança, pois gostaria de tornar-se adulta para poder trabalhar, ganhar dinheiro, comprar suas próprias roupas, usar batons e maquiagens, e sua mãe incumbesse da tarefa de mostrar-lhe que tudo tem o seu tempo e devemos aceitar cada fase da vida. Mostra-lhe ainda, que a fase da infância é protegida pelos direitos da criança e que cada criança deve ter seus direitos respeitados como garantia de poder ser criança em todos os aspectos. O referido vídeo encontra-se disponível em: www.youtube.com

GÊNERO DISCURSIVO:

Relato

TEMA /
CONTEÚDO:

Dia da Criança

ÁREA DE
CONHECIMENTO:

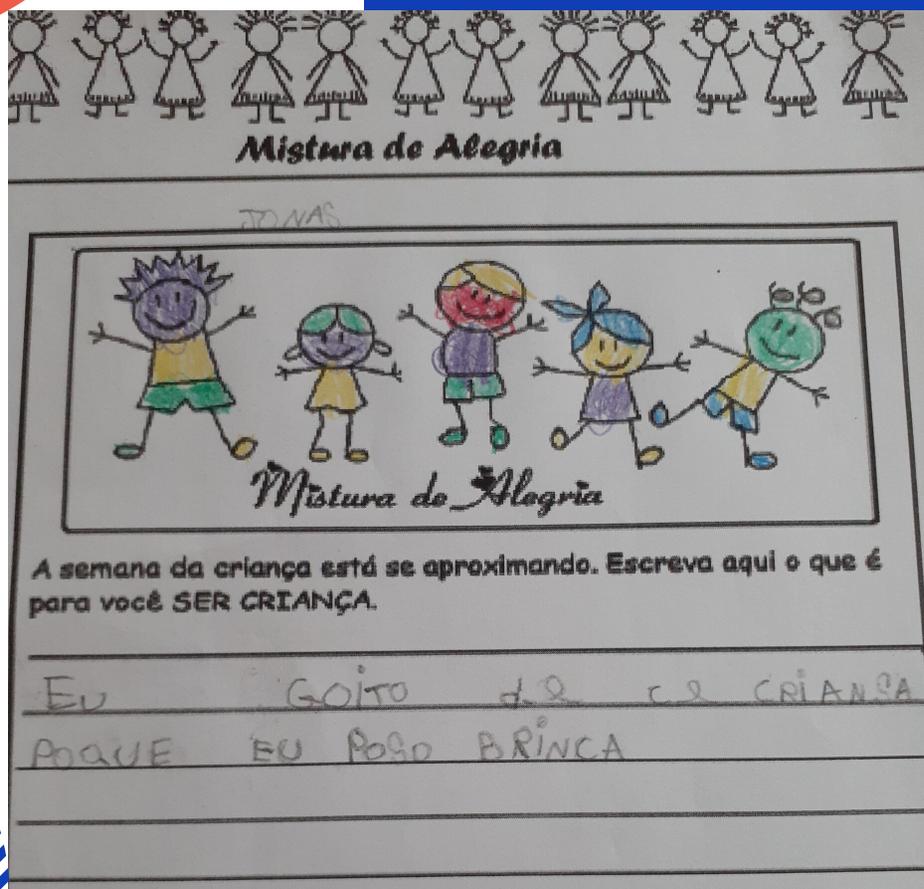
Língua Portuguesa

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

2º momento: Exposição do vídeo.

3º momento: Discussão sobre o vídeo e registro no quadro dos principais pontos abordados pelas crianças, que servirão de apoio para a produção de seus textos.

4º momento: Propor à turma a produção de um texto individual, tendo como referência a história trazida pelo vídeo. Nesse momento, as crianças, ao contrário da personagem do vídeo, que não gostava de ser criança, deverão contar o porquê gostam de ser criança, podendo recorrer ao registro do quadro, feito no momento da discussão acerca do vídeo.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

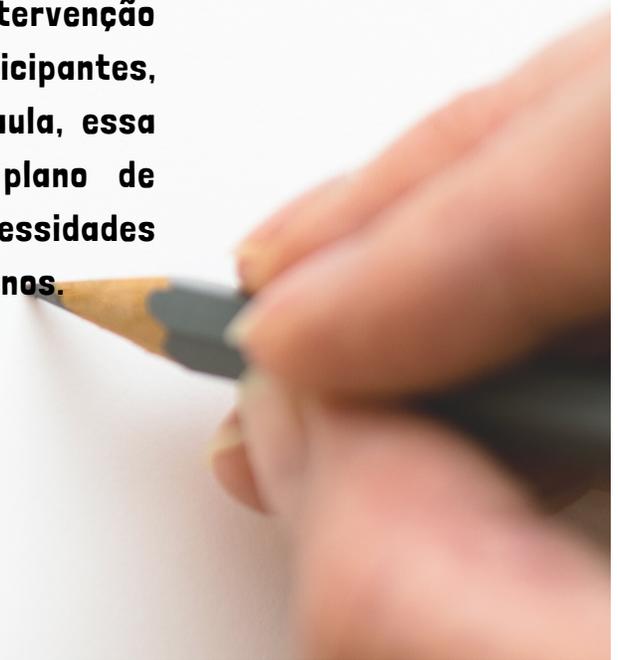


5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos dois anos de estudo dedicados a esta pesquisa, passamos por um processo de incontáveis descobertas e muito aprendizado. Precisamos nos dispor a conhecer a concepção discursiva de alfabetização de forma mais aprofundada, para isso, buscamos fundamentação nos teóricos que a embasam, Bakhtin e Volochínov (2006), Smolka (2012).

Além de aprofundamento teórico, precisamos ainda, adentrar na escola campo de pesquisa, conhecer a realidade de uma sala de aula de 1º ano, a prática da professora, os conhecimentos dos alunos em relação à linguagem escrita, para então, propor uma intervenção colaborativa direcionada pela concepção discursiva de alfabetização.

E foi justamente este caminho que percorremos, ao iniciar a intervenção colaborativa na escola. Desde o período das observações participantes, buscamos nos aproximar ao máximo da realidade daquela sala de aula, essa etapa foi extremamente importante para traçarmos o nosso plano de intervenção, pois foi nesse momento que pudemos identificar as necessidades de formação da professora e as necessidades de aprendizagem dos alunos.





Sendo esta pesquisa uma Pesquisa-Ação, na vertente de pesquisa colaborativa, não constitui nossa intenção levar a fundamentação teórica para a escola e introduzi-la na sala de aula, dissolvida em atividades planejadas isoladas de seu contexto. Não! Definitivamente essa não era a nossa intenção. O que nós queríamos era oportunizar à professora colaboradora, conhecer a concepção discursiva de alfabetização, permitindo a reflexão de sua prática, e conseqüentemente a possibilidade de ressignificá-la, tornando o ensino da linguagem escrita mais próximo da realidade de vida das crianças.

Sabemos que, antes mesmo de iniciar o processo de intervenção na escola, toda e qualquer pesquisa precisa ter objetivos definidos, e um dos nossos objetivos era identificar a concepção teórico-metodológica da professora para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita. À medida em que fomos observando suas ações em sala, e com a realização da entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados, percebemos que a seu fazer pedagógico em relação ao ensino da leitura e da escrita, ainda é fincada em práticas tradicionais de alfabetização, em métodos que preconizam inicialmente o ensino das letras, em seguida, das sílabas e formação de palavras, para somente após essa aprendizagem, as crianças serem colocadas em situações de leitura e escrita.

De fato, os métodos tradicionais tiveram sua parcela de contribuição na alfabetização de criança há anos, também não é a nossa intenção amaldiçoá-los como se fossem algo extremamente nocivo às crianças. Mas, como dissemos há pouco, esses métodos tiveram sua eficácia durante um período histórico que não constitui o período atual. Vivemos numa sociedade altamente interativa, conectada e dialógica, graças aos avanços da tecnologia e do acesso facilitado às mídias digitais, que entram cada vez mais cedo na vida das nossas crianças. Assim, vemos na concepção discursiva de alfabetização uma possibilidade de contemplar os anseios de aprendizagem das crianças dos dias atuais, a criança que pensa, que tem experiências, que interage com o outro, enfim, a criança que sempre tem algo a dizer sobre qualquer coisa.

Sendo assim, propusemos à professora colaboradora momentos de estudo e discussão, por meio de sessões reflexivas, para que pudessem conhecer a concepção discursiva de alfabetização, levando-a a refletir sobre sua prática e a uma possível ressignificação. A cada sessão reflexiva, planejávamos juntas, a sequência didática de nossa intervenção, e avaliávamos o desenvolvimento das crianças após a aplicação de cada sequência. Era a reflexão por meio de cada avaliação que nos direcionava para as próximas sessões reflexivas, e concomitantemente, para as nossas próximas intervenções em sala.



Nesse movimento dialético e cíclico de reflexão-ação-reflexão-ação, foi que se desenvolveu a nossa intervenção com uma das turmas de 1º ano na “Escola Florescer” da Rede municipal de ensino de São Luís. Ao propor um ensino da linguagem escrita pautado na concepção discursiva de alfabetização, oportunizamos à professora e às crianças o contato direto com a leitura e a escrita a partir de gêneros do discurso usados em situações reais de uso.

Nessa perspectiva, buscamos oportunizar às crianças situações de leitura e escrita enquanto prática cultural e social, mostrando-as que leitura e escrita são práticas necessárias numa sociedade, portanto, faz e sempre fará parte das nossas vidas. Tentamos ainda, mostrar-lhes que é por meio da linguagem escrita que podemos nos colocar, imprimir o nosso discurso, podemos aprender, compartilhar saberes, ampliar conhecimentos, reconfigurar nosso discurso a partir da compreensão do discurso de outrem, enfim, tentamos mostrar que é a partir da linguagem escrita que aprendemos a ver o mundo e a viver ativamente nele.





Diante da avaliação de todo o percurso da intervenção colaborativa, podemos afirmar que conseguimos sensibilizar a professora a repensar sua prática e a buscar não somente novos caminhos, mas a buscar ressignificá-la, pois a cada leitura e discussão dos textos trabalhados nos momentos de estudo, a cada planejamento de sequência didática, a cada reflexão sobre nossas ações em sala, e diante das respostas positivas dos alunos, percebemos o seu interesse em desenvolver um ensino da linguagem escrita de forma mais interativa e dialógica com a turma. Percebemos ainda, que a professora compreendeu a importância de levar os gêneros discursivos para dentro de suas aulas, pois ao serem utilizados em situações reais de uso, dão sentido às práticas de leitura e escrita das crianças, despertando assim, maior interesse e maior possibilidade de aprendizagem. Em relação aos alunos, percebemos a cada intervenção, avanços significativos no que concerne seu envolvimento e empenho em participar das atividades propostas, e isso pode se justificar pela compreensão da turma, de que leitura e escrita são práticas culturais necessárias à vida, e que fazem parte das situações comunicativas diárias, pois essa compreensão acerca da linguagem escrita é o que torna seu ensino significativo.



Logo, esperamos que as discussões levantadas por esta pesquisa possam suscitar novas discussões em outros estudos na área de alfabetização, pois o intuito deste trabalho não foi elaborar uma forma de ensinar a linguagem escrita às crianças, mas, sensibilizar o maior quantitativo de docentes a conceber o ensino da leitura e da escrita como prática cultural, social e dialógica a partir de situações reais de uso, em diversas situações comunicativas exigidas pelas diversas formas de atividades humanas. Assim, não trazemos nesse estudo um método para o ensino da linguagem escrita, mas, uma concepção como elemento norteador da prática pedagógica de docentes alfabetizadores que desejam promover uma alfabetização carregada de sentidos para seus alunos.

Referências

BAJARD, Élie. Da escuta de textos à leitura.2.ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

.....Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2014b.

BAKHTIN, Michael. Estética da Criação Verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CURTO, Lluís maruny; MURILO, maribel Ministral; TEIXIDÓ Manuel Miralles. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed editora 2000.

DESGAGNÉ. Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Trad. Aldir Luiz Ferreira. Natal: Educação em Questão, v. 29, nº 15, p. 7-35, maio/ago 2007.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e educação.2.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. (trad. C. Magne): Porto Alegre: Artmed, 1994.

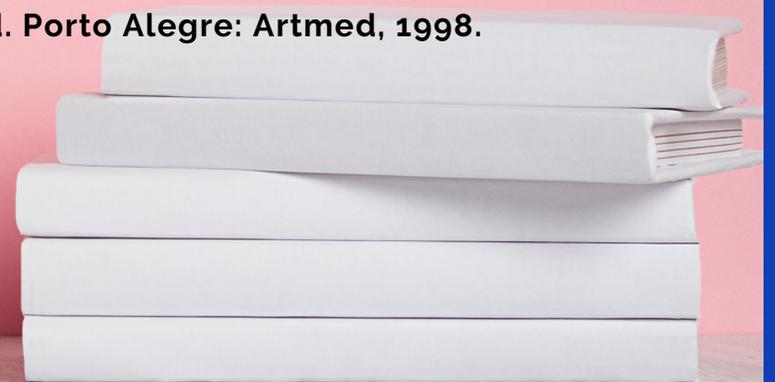
MACHADO, I. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas: editora da Unicamp, 2005, p. 131 – 148.

MACHADO, M. A. J. A. A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço. 2005. Mestrado em educação: currículo, Pontífica Universidade Católica, São Paulo.

SMITH, Frank. Leitura significativa. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul Ltda., 1999

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.





Sobre a Autora

Rosiara Costa Soares

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. Linha de pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – PPGEEB/UFMA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais (GruPELPAI/UFMA). E atua como professora da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Luís, Ma.



