

O ensino dos gêneros textuais no primeiro ano do ensino fundamental.

Myrleide Bias do Nascimento

Resumo: O objetivo deste trabalho foi identificar como se dá a produção de textos no primeiro ano do ensino fundamental. Para consecução deste objetivo realizamos observação da prática da professora quando se tratava de produções textuais e trabalho com gêneros textuais, assim realizamos uma entrevista. No decorrer da pesquisa pudemos verificar que, apesar da professora ter conhecimento dos documentos norteadores da política de ensino em relação à produção de texto, tal ensino não acontece na turma observada, pois, a professora responsável pelo grupo acredita que a apropriação da produção textual não acontece antes ou durante a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas depois. O que se mostra contrário aos direitos de aprendizagem citados em diferentes documentos oficiais.

INTRODUÇÃO

A diversidade textual está presente no dia a dia das pessoas como condição inescapável nas interações sociais. Alguns gêneros surgem, outros modificam-se e alguns deles desaparecem para atender às necessidades das interações verbais presentes na sociedade na qual estamos inseridos.

Sabendo da importância de formar leitores críticos e consciente dos usos dos diversos textos que encontramos durante nosso convívio escolar, a presente pesquisa traz uma reflexão sobre a relevância de conhecer os gêneros textuais ainda no primeiro ano do ensino fundamental. Desta forma, iremos observar, analisar e refletir sobre como vêm sendo trabalhados os gêneros textuais atribuídos ao primeiro ano, e quais gêneros textuais são estes que crianças em processo de alfabetização podem ou devem trabalhar de maneira que auxiliem as mesmas a desenvolver a leitura e escrita.

Transformar sinais gráficos em sequências sonoras requer um domínio básico da escrita. A criança que está no processo inicial da alfabetização precisa ser estimulada a refletir sobre esses conjuntos de grafemas e fonemas, tendo em vista que a língua escrita não é um quadro a ser contemplado, mas uma obra prima a ser transformada, construída com participação ativa do aprendiz, para que, desta maneira, seja formada a apropriação verdadeira das ferramentas da leitura e da escrita, não apenas como conteúdos escolares, mas com a finalidade de perceber que existe uma função social para tais práticas .

Aprender a perceber a estrutura de um texto, saber para que serve e em que momento ele pode/deve ser usado e refletir sobre sua utilidade nos dias de hoje é vital para as crianças que estão inseridas em uma sociedade na qual os gêneros textuais se

modificam de acordo com os surgimentos de novas tecnologias, e alguns gêneros surgem e outros caem em desuso.

Na escola conhecemos diversos gêneros textuais, as crianças muitas vezes os conhecem, mas não sabem exatamente como esse texto é usado no mundo fora da escola, principalmente quando se trata, especificamente, das turmas do primeiro ano do ensino fundamental I, momento no qual a apropriação da escrita e da leitura é esperada com mais ansiedade por parte dos pais, professores e crianças.

O objetivo deste trabalho é verificar através de observações de aulas, documentos norteadores e registros de planejamentos elaborados pela professora, como se dá o trabalho com a produção textual no 1º ano do ensino fundamental.

A construção de textos orais e escritos devem ser trabalhados de maneira sistemática, existe um tempo pedagógico necessário para isso e esse tempo deverá ser respeitado e bem utilizado, não abrindo mão de outras disciplinas que são, também, essenciais para desenvolver a produção destes textos. Diante disso, queremos saber se de fato existe esse tempo pedagógico, se é sistematizado, respeitado e introduzido em outras disciplinas, nesta fase escolar, quais são os gêneros trabalhados? Como e em que frequência são trabalhados? É realmente necessário trabalhar gêneros textuais com crianças que ainda estão no início da alfabetização? A partir destas inquietações, levantamos a seguinte questão de pesquisa: De que forma tem se organizado o ensino de produção de texto numa turma de primeiro ano?

Além das aulas, atividades, planejamentos e verificação dos documentos norteadores, iremos observar também os instrumentos, as condições físicas da sala de aula, quantidade de crianças por sala, materiais didáticos e complementares, e a forma como as aulas de produção textual acontecem.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Como era o ensino de produção de textos na escola e o que mudou.

O grande desafio da escola moderna sempre foi o de ensinar o aluno a ler e escrever bem. Junto com esse desafio, vinham as estratégias de ensino, e estas estratégias eram, à princípio, aquelas que apresentavam o ensino da escrita e da leitura ligado apenas à noções de decodificação e codificação.

Apesar de não desconsiderar a importância do ensino da decodificação e codificação na escolarização formal, podemos nos questionar sobre alguns importantes pontos a partir do ensino da linguagem escrita na escola. Trazer uma reflexão sobre quando podemos inserir a produção textual e a leitura na rotina de sala de aula, faz-nos pensar em como o processo de alfabetização e letramento vem se desenvolvendo no ambiente escolar. Escolher quais gêneros iremos trabalhar em sala com crianças de seis anos não é tarefa fácil, porém, é necessária. Adaptando os gêneros as possibilidades das crianças, criando desafios difíceis, porém possíveis. Incentivando e trazendo a criança à reflexão o uso social e prática cidadã dos gêneros textuais discutidos em sala de aula.

Nos anos 20 do século passado, o ensino da língua era baseado na segurança que os clássicos apresentavam e na gramática padrão, que era o único passaporte para o acesso a um modelo universal da cultura escrita. Considerada, assim, a arte do bem falar e escrever, aqueles que sabiam compreender e fazer uso da gramática normativa seriam considerados bons leitores e escritores.

A língua não era considerada uma atividade, era um instrumento de acesso à leitura e escrita de textos. Neste caso, o ensino da língua, iniciava-se com o saber de forma crescente, por meio do qual o indivíduo conhecia a letra, sílaba, palavra, frases, textos narrativos (encontrados mais facilmente nas escolas), dissertativos e argumentativos, e, assim por diante. A escrita de texto, e a leitura do mesmo, era um objeto longe de ser alcançado, porque era necessário que se passasse por um caminho longo até a chegada de construção e apreciação de textos.

Passada a fase de aprender 'o simples', entende-se simples as letras, sílabas, frases e etc., é chegada a hora de alcançar as leituras e produções de textos mais específicos. Aos alunos, eram apresentados os textos que lhe eram permitidos aprender, os alunos aprendiam e reproduziam os modelos de textos.

No final dos anos de 1970, acontece um questionamento e revisão do ensino até então corrente. Surge assim um movimento que propõe rever os objetivos e objetos de ensino, reavaliando e programando uma reforma curricular. Movimento este que apresenta um novo paradigma educacional no Brasil e em outros países, tais como, Austrália, Portugal e França, que não só traz mudanças teóricas, mas mudanças também na prática educacional. Na metade dos anos de 1980 até o início dos anos de 1990, esta proposta traz a linguagem verbal como uma atividade e, como consequência desta concepção, o texto é colocado no centro do ensino da escrita e da leitura. A gramática não foi descartada, porém foi colocada em papel secundário e até mesmo

posterior ao ensino da língua. A partir desta perspectiva, observa-se a importância e preocupação com a apresentação de tipologias textuais e sobre quais textos priorizar na escola.

No momento em que o texto é colocado em primeiro plano, a escrita e a leitura são enfatizadas e percebidas em suas várias formas, e que isso depende da relação do escritor/leitor e de seu propósito. Trazendo à tona a reflexão de diversificar as situações de escrita e leitura no âmbito escolar, para que, a partir disto, a produção de textos na escola seja ampliada e passe a fazer parte da rotina escolar.

Neste sentido, Santos (2006, p.25) afirma que:

A razão para as diferenças dos tipos textuais encontra-se, portanto, nos diferentes propósitos sociais de cada texto. Da mesma forma, a leitura não pode ser tomada como uma habilidade única que independe do texto a ser lido

O estudante precisa perceber que os textos que são trabalhados em sala de aula podem ser usados além do interior escolar, e que estes textos têm sua função social, uso real. Assim, o indivíduo saberá conduzir os desafios que encontrará no seu dia a dia. Deparar-se com diferentes tipos de textos fará com que o aprendiz domine o uso e escrita de tais textos.

Todo o percurso que trouxe a reflexão e a mudança de propostas e didáticas para o ensino foi fundamental para as transformações do ensino da língua escrita, mas foi necessário detalhar melhor alguns aspectos da temática. Acreditando que só era necessário trabalhar em sala o que se usava em sala, volta-se a ideia de modelos a serem copiados, embora bastante diferente do que acontecia até os anos 70. Nesta perspectiva, a aprendizagem se daria a partir da escrita e leitura de textos, observando e replicando os modelos apresentados aos alunos.

Observando a lista de textos a serem apresentados na proposta de ensino, foram encontrados conteúdos gramaticais que nada tinham em comum com o conteúdo de produção textual. Eles eram apresentados e estudados simultaneamente, porém, não se alinhavam em nada. Apesar de alguns pontos a serem melhorados, não podemos desconsiderar os avanços que vieram acontecendo ao longo das décadas e que trouxeram a produção de texto como centro da aprendizagem.

Nos últimos anos, uma nova perspectiva de ensino de produção textual vem sendo discutida e avaliada. Alguns estudiosos vêm verificando como se dá o resultado das propostas que apresentam o ensino da produção de textos a partir dos gêneros

textuais, e não dos tipos de texto. Pois a visão compreende a língua como prática social e que todo texto sendo ele oral ou escrito tem sua função específica e a noção de gênero está intimamente ligada aos usos e práticas de leitura e produção dos textos na sociedade.

O processo de escrita e leitura se dá a partir do que o aluno já compreende associado ao ambiente no qual estas práticas são produzidas. Sabendo que para produzir diferentes gêneros os alunos precisam ter contato com uma variedade significativa de textos. Tendo, assim, habilidade para compreender cada gênero textual. Não se trata de trazer de volta aqueles modelos de textos, mas a necessidade de apresentar esses “modelos” com outra perspectiva, a de referência. Apresentando aos estudantes uma maior variedade de gêneros, para que eles tenham contato com mais variedades e, assim, possam produzir textos com mais segurança utilizando os diversos exemplares de textos a que têm acesso como uma referência para a leitura e produção de outros textos.

Veremos a seguir como se dá a organização do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do trabalho com os gêneros.

1.2 O ensino dos gêneros textuais na escola.

Para produzirmos um texto, buscamos, na memória, os conhecimentos relativos ao tema, à configuração e organização dos textos. Ou seja, há uma multiplicidade de ações e de conhecimentos necessários para aprendermos a produzir textos. Alguns estudantes apresentam dificuldade para escrever e produzir textos porque o “falar” é distante do “escrever”. Podemos dizer que no universo da escrita é exigido um conhecimento além do oral. O padrão culto exige de uma pessoa que está escrevendo uma carta, por exemplo, muito além da estrutura textual da mesma. Exige também um mar de normas e regras de escrita que muitas vezes não dominamos.

Sabe-se que ouvir histórias, ler jornais, verbalizar regras de jogos pode ajudar e muito na escrita desses gêneros ou de gêneros semelhantes. A valorização dos conhecimentos prévios advindos das práticas orais de um aluno pode fazer com que ele perca o medo de escrever o que sabe. Mas é preciso considerar elementos próprios da modalidade escrita. Além disto, para produzir um texto devemos nos certificar para quem e para que aquele texto será destinado e ter cuidado para não perder o foco da

proposta do gênero produzido. Para cada gênero específico são necessários saberes específicos.

Paralelo ao ensino de estrutura dos gêneros textuais, os alunos devem ser estimulados a ampliar seus conhecimentos sobre a norma padrão. Apesar dos conhecimentos linguísticos não serem apenas restritos aos conhecimentos das normas, é necessário que se tenha o máximo de domínio possível para qualificar o texto produzido. O conhecimento se dá a partir do momento em que o estudante é estimulado em cada grau escolar a participarem de atividades de leitura, produção de texto e

Quando um professor desenvolve o planejamento das situações de escrita na escola, ele precisa considerar as escritas que ocorrem fora da escola. Pois é na comunicação propriamente dita que a linguagem se constitui, se desenvolve e se modifica. Atividades com contextos e atividades reais são necessárias para que aconteça uma aprendizagem efetiva. Pois para o aluno se interessar e aprender, as propostas de ensino precisam fazer sentido. As escritas devem estar inseridas em sua prática social para que haja um impacto significativo e positivo no desenvolvimento do sujeito.

Perceber que a linguagem é uma ponte entre a escola e o mundo social, instiga o estudante e o ajuda a refletir sobre a importância de aprender a falar, escrever e ler na escola. Além destes aspectos, é preciso considerar que a produção de textos escritos é uma atividade cognitiva de natureza bastante complexa. O ato de produzir textos requer do aluno a capacidade de coordenar e integrar operações de diferentes níveis e conhecimentos. Parece simples, mas é um ato de grande complexidade.

Os alunos aprendem reflexivamente. Porque alguém os põe em situação de pensar. A medida que o aprendiz é posto em contato com textos, pessoas ideias e situações, o aluno vai construindo os significados do seu processo social.

Para que, de fato, os alunos aprendam reflexivamente, o professor deve planejar as atividades não apenas para que os alunos escutem, mas também para que ele possa escutar o que os alunos dizem. Assim, haverá discussões entre si e assim cooperando para resolução de problemas relativos à produção textual. Neste sentido, o planejamento do professor deve conter condições para que o aluno ative seus conflitos cognitivos férteis. Através da interação com seus colegas de sala, interação rotineira com diversos textos escritos, sistematizar etapas do processo de escrita, geração de ideias, seleção, organização de ideias, esboços, revisão e edição de textos, trazer o estudante a refletir sobre as ações realizadas ao escrever.

Esses princípios apresentados são importantes, mas é preciso articular com o que o professor pode oferecer. O professor é um protagonista ativo da aprendizagem de seus alunos. É na rotina da sua própria sala de aula que surgem situações onde pode ser lançada a proposta de escrita. O professor precisa estar atento para que possa promover discussões que possam culminar com a produção de diferentes textos. Para construir um texto deve-se discutir a funcionalidade do mesmo, organizar e sistematizar as etapas: propósito, destinatário, formato, etc. A escrita funcional, situações reais e a busca de informações que tenha relação com o texto produzido, são alguns pontos importantes que podem facilitar a produção textual.

1.3. Gêneros textuais e a progressão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

É frequente a preocupação de professores quando se trata de organizar quais textos ou gêneros textuais devem ser levados para alunos em diferentes momentos de ensino. É natural e necessária essa preocupação, pois a escolha do material é uma tarefa muito importante, podemos dizer indispensável, para que esses textos sejam explorados da melhor maneira possível.

Antes de decidir quais textos iremos trabalhar é interessante que se saiba quais metas precisam ser atingidas. Essas metas devem ser organizadas de forma consciente, sendo possível assim a escolha do material adequado aos propósitos didáticos. Acreditamos sempre que podemos e devemos ampliar as capacidades de produção e compreensão de textos dos estudantes através de intervenções didáticas. Esta deve ser a nossa principal meta: que os alunos desenvolvam a capacidade de usar diversos textos com criticidade.

Para ensinar a produzir, identificar e usar os gêneros textuais, é fundamental que os professores tenham clareza de cada gênero textual que ele pretende trabalhar em sala. Ainda que tenhamos inúmeros objetivos, o primordial é que os alunos precisam aprender a refletir sobre em qual situação um determinado texto poderá circular, assim, possibilitando a utilização para outros contextos que ele vive fora da escola. Desta forma, entendemos que cabe ao professor criar situações de reflexão sobre os textos através de intervenções sistemáticas, assim levando o aluno a refletir sobre as características dos textos e seus contextos de uso.

Segundo Santos (2006), é fundamental reconhecer que são os gêneros textuais que articulam as práticas sociais aos objetos escolares, já que é através dos gêneros que os aprendizes reconhecem o funcionamento social da língua, inclusive as funções dos vários gêneros, delimitadas no exterior da escola.

Quando afirmamos que o nosso objetivo é levar ao domínio do gênero e desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero, pensamos sobre a progressão escolar no que se refere a escolhas dos textos a serem usados. Pois, não temos como ensinar todos os gêneros textuais e não seria necessário tal ensino, visto que a aprendizagem de um gênero é transferível para outros gêneros. Porém, podemos pensar em elementos que podem servir de referência para organizarmos um plano de trabalho em que os mais variados conhecimentos sobre a língua sejam contemplados.

Poderemos, então, agrupar os gêneros textuais de acordo com as sequências textuais presentes em cada gênero. Agrupamentos esses que podem ser o início de uma organização curricular, que ofereça ao longo da escolaridade um passeio reflexivo com gêneros que tenham semelhanças, trazendo assim uma reflexão sobre a diversidade da nossa linguagem.

Podemos trabalhar diversos textos com nossos alunos, mas é interessante que alguns sejam escolhidos para uma exploração mais aprofundada. Seguindo o que tem sido discutido por Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros deveriam ser agrupados numa ordem para que os alunos utilizem e se beneficiem da proposta de aprendizagem em espiral. Para isso, os autores sugerem que os gêneros textuais sejam agrupados em cinco grupos: gêneros da ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e da ordem de descrever ações. É importante destacar que não existe gênero mais fácil ou mais difícil, pois a habilidade virá de acordo de como esse gênero vem sendo trabalhado. O ideal é que em cada ano escolar seja trabalhado gêneros dos cinco grupos, desta forma, além de conhecer uma variedade maior de gêneros, os alunos poderão revisita-los de outras formas em outros anos escolares.

A proposta de aprendizagem em espiral que oferece uma revisitação a diversos gêneros nos diferentes momentos da escolarização, podendo acontecer no mesmo ciclo ou em ciclos diferentes, leva a uma abordagem cada vez mais complexa. Não estamos falando aqui de uma ordem tradicional de se trabalhar primeiro narração, descrição e dissertação.

A proposta de progressão, no entanto, não pode ser engessada de maneira que os aprendizes não possam visitar e utilizar recursos utilizados em outros momentos de aprendizagem. O estudante poderá ser estimulado a rever um gênero textual

semelhante ao que estuda no momento, trazendo as semelhanças e diferenças como reflexão a um novo gênero textual apresentado. Não estamos defendendo aqui que existam gêneros mais fáceis ou mais difíceis, trata-se apenas de como o gênero foi proposto e de como a possibilidade de revisita-lo aconteça no processo de escolar

Considerando tudo que falamos até aqui, acreditamos que o planejamento do ensino de produção de textos contemple diferentes modos de organização, como por exemplo; produção de textos coletivos em pequenos grupos, em duplas e também individualmente. É interessante que o professor adote diversas maneiras de agrupar os alunos ao solicitar a escrita de textos, pois o trabalho colaborativo é muito produtivo para a aprendizagem. Esses tipos de organização da turma possibilitam que os alunos compartilhem seus conhecimentos, permitindo, assim, confrontar, trocar hipóteses e aprender diferentes estratégias que outrora não tinha conhecimento. Porém, sabemos que o fato de estarem em grupo não garante que a produção seja coletiva. Cabe, então, ao professor criar mecanismos para que a construção coletiva de fato aconteça.

1.4. O que dizem os documentos que orientam o ensino nas séries iniciais.

Os documentos oficiais nos trazem possibilidades de entender como organizar o ensino, trazem-nos nortes para que possamos refletir sobre o que e como iremos ensinar aos nossos alunos. Tais documentos ressaltam a importância e a sistematização do ensino de língua portuguesa para as crianças em fase escolar. Para este trabalho, tomamos como referência dois documentos em especial: a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Política de Ensino da rede municipal do Recife.

A Base Nacional Comum Curricular

No texto da BNCC, a linguagem é tomada como principal forma de comunicação, sendo a escrita uma parte dessa comunicação verbal que facilita a vida de um indivíduo inserido na sociedade atual. Além disso, o documento destaca que os conhecimentos humanos são construídos por forma de linguagem geradas em atividades coletivas. Pois, é pela linguagem que o homem se constitui sujeito social.

As formas de linguagem, por sua vez, são organizadas em verbal, não verbal e multimodal, e todo conhecimento humano é solidificado pelas formas de linguagem. A conscientização dos sujeitos do seu poder de ser, refletir e fazer é baseada a partir da

perspectiva de que a linguagem acontece na interação dos sujeitos. O saber de um indivíduo deverá ser informado e interpretativo. Pois conhecendo as estruturas, ele poderá compreender melhor o que se manifesta nos textos, podendo, assim, aceitar, questionar, criticar, negar e até mesmo transforma-lo.

As práticas de linguagem visam, portanto, à ampliação de capacidades expressivas. Cada prática de linguagem oferece uma dimensão de conhecimentos, possibilitando a percepção melhor de si e do mundo de forma singular.

Conforme orienta a BNCC, a sistematização inicial das práticas de ler, escrever, falar e ouvir, deve ser construída a partir da ressignificação das interações que as crianças já vivenciaram em situações diversas em espaços que exigem delas uma certa formalização na interação, o que ajuda na ampliação de repertório.

Segundo o documento,

O importante é que os alunos se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas, e observem que as particularidades têm sentidos construídos para determinados fins. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens estão em constante processo de mutação e que todos participam deste processo direta ou indiretamente. (BRASIL, 2017, p.65)

Considerando esses pressupostos e, em acordo com a as competências gerais da BNCC, são garantidos o desenvolvimento de competências específicas para a área de linguagem, a saber:

- Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade.
- Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
- Desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão.
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência diante de outras ideias.

- Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade.
- Respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.
- Usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação.
- Interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e objetivas, inclusive aquelas que exigem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, como as próprias do mundo do trabalho, colocando-se como protagonista no processo de produção/compreensão, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática.

O objetivo principal da BNCC de Língua Portuguesa é oferecer saberes linguísticos para todos os alunos, por considerar que é através da língua que os indivíduos pensam e se comunicam, se expressam, defendem seus pontos de vista, compartilham, constroem visão de mundo e, assim, produzem conhecimentos.

A língua tem duas dimensões, como vimos mais acima, a oral e a escrita, e é por meio delas que acontece o uso social da escrita e da leitura nas práticas de letramento. Ao longo do ensino fundamental, as crianças e adolescentes aprendem a ler e desenvolvem a escrita, constroem textos orais e escritos, apropriam-se de conhecimentos e recursos linguísticos e utilizam tudo que aprenderam nas situações que fazem parte do seu dia a dia.

Sendo o texto o centro das práticas de linguagem, é o centro também da BNCC. Assim a BNCC para a língua portuguesa, considera o texto em suas muitas modalidades e também os vários suportes em que esses textos se apresentam.

Quando se fala, especificamente, do processo de alfabetização e letramento, o aluno inicia diferenciando as formas escritas de outras formas gráficas de expressão, a orientação da escrita, compreender que a linearidade acontece de maneira diferente na fala e na escrita, associar grafema e fonemas e perceber que o nome de uma letra é associada ao som que ela faz, que cada letra tem sua função, conhecer as diversas formas gráficas das letras do alfabeto (letras maiúsculas, minúsculas, imprensa e

cursiva) e regras ortográficas. Mas não apenas isso, há que se garantir oportunidades e contextos para ler e produzir diferentes textos de diferentes gêneros textuais.

Conforme defende a BNCC, O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como:

- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam;
- Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc;
- Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles;
- Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática;
- Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc;
- Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

Cabe, portanto, à escola ampliar as experiências de letramento dos alunos, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

A Política de Ensino da rede municipal do Recife

A organização da política de ensino da rede municipal do Recife, segundo o documento, apresenta uma referência curricular para a construção de um trabalho sistemático e, ao mesmo tempo flexível. Sistemático na forma organizada, e flexível, no sentido de respeitar as possibilidades e perfis de cada sala ou grupo escolar.

Conforme defende o texto, mais que possibilidades, o documento deseja nortear professores para que os mesmos apresentem planos de aulas e práticas pedagógicas que garantam os direitos de aprendizagem dos alunos.

A organização do ensino fundamental na rede municipal do Recife foi definida na instrução normativa de 02/2014 da secretaria de educação, que criou o ciclo de alfabetização e organizou em anos de escolarização, conforme o quadro abaixo:

ANO ESCOLAR	IDADE
Grupo V	5 anos
1º ano	6 anos
2º ano	7 anos
3º ano	8 anos
4º ano	9 anos
5º ano	10 anos

O objetivo principal dessa organização é a formação básica do cidadão, mediante o acesso a uma educação de qualidade, dessa forma, a política de ensino do Recife é formulada e pautada nos princípios de ética, participação e pluralidade de ideias. Esses princípios se expressam na construção dos eixos norteadores.

O currículo de Ensino da Língua Portuguesa para o ensino fundamental é organizado em quatro eixos conceituais. São eles: Oralidade, Leitura, Produção textual e Análise Linguística. Esses conteúdos buscam contemplar os direitos de aprendizagem definidos na LDB.

A proposta da política de ensino para ao Recife é promover a visão de mundo do estudante, ampliando conhecimentos linguísticos e culturais. Com a concepção sociointeracionista, o currículo é organizado para que haja um trabalho desenvolvido com a maior variedade possível de gêneros textuais. Tendo em vista que a apropriação de gêneros textuais é o passaporte para a comunicação humana na sociedade.

O processo de ensino da língua desde os primeiros anos escolares busca garantir a interação do indivíduo através de textos significativos e em situações reais de comunicação. Os textos lidos e escritos pelos alunos devem trazer a possibilidade de discussão de problemas sociais, históricos, individuais e entre outros.

Sendo assim, o texto deve ser objeto de ensino no ciclo de alfabetização, assim como em outros anos também. Nessas fases nas quais o estudante tem acesso de modo sistemático ao mundo letrado, sendo oferecido de modo dialógico, por meio do qual os alunos refletirão sobre os princípios do sistema notacional alfabético.

Com base nesses princípios, o ensino de língua portuguesa na rede municipal do Recife desenvolve com a intencionalidade de propor aos estudantes o desenvolvimento de competência discursivas, que além da norma padrão, as variedades da língua, que o estudante tem direito de aprender permitindo o exercício pleno da cidadania.

Com relação à leitura e produção de texto, o quadro abaixo apresenta os objetivos e conteúdos esperados para o primeiro ano:

EIXO	OBJETIVO	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/SABERES
<ul style="list-style-type: none"> Leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Ler, com a ajuda do professor, textos, jogos em sites e blogs. Ler, compreender e interpretar imagens. Ler poemas, letras de músicas. Compreender as adivinhas. Ler textos de regulação de comportamento e textos jornalísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ter acesso e ou sistematizar ao mundo digital, compreender textos que atendam a diferentes finalidades apreciar e usar gêneros literários do patrimônio cultural da infância. 	Jogos e softwares de apoio a alfabetização, imagens, poemas, cantigas de roda, acalanto, parlendas, trava – língua, adivinhas, fábulas e lendas, recados e avisos.
Produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> Escrever o próprio nome. 	<ul style="list-style-type: none"> Escrever textos que 	O nome próprio, letras, recados e avisos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos com diferentes propósitos, utilizando a variedade linguística adequada ao contexto. 	<p>atendam a diferentes finalidades.</p>	
--	---	--	--

Finalizando, a política de ensino da rede municipal de Recife visa conceder a educação como direito do/da estudante constituindo, assim, um conjunto de diretrizes que deverá aumentar a qualidade de suas escolas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola na região metropolitana do Recife, numa sala de primeiro ano, do ensino fundamental anos iniciais. A turma observada contava com 15 alunos, cuja faixa etária estava entre seis e sete anos de idade. Sendo que alguns dos alunos tiveram acesso à educação infantil, outros não.

A professora de sala é formada em Pedagogia pela UFPE, está no exercício da docência há 10 anos, mas é “estremante” em uma sala de primeiro ano.

A sala de aula onde foram feitas as observações, embora seja climatizada, tenha 15 cadeiras, um birô e 2 armários pequenos, não oferece espaço para a criança, impossibilitando até mesmo a professora de contar histórias para seus alunos dentro da sala. O espaço é um anexo da escola, onde também funciona uma cozinha e outra sala de aula.

Além das aulas observadas, foram realizadas leituras do planejamento da professora, observação do livro didático, cadernos das crianças e atividades impressas produzidas pela professora.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de observações da rotina pedagógica, planos de aulas, atividades, coleta de dados, entrevistas e observação no que envolve os trabalhos com gêneros textuais. Tudo foi registrado num diário de campo. Durante as observações tivemos a preocupação em observar, identificar, descrever e analisar a rotina das aulas de português na turma de primeiro ano, tendo por foco as atividades envolvendo o trabalho com gêneros textuais.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Entrevista realizada com a professora

Após as observações de aula, foi realizada uma entrevista com a professora titular da sala. Perguntada sobre como organiza o tempo pedagógico para o ensino de língua portuguesa em suas aulas, a professora relatou que organiza-as através de um horário que tem em seu caderno, e diz que, no caso do ensino de língua portuguesa, as aulas são dadas todos os dias. Afirmando que isso acontece porque os alunos ainda não dominam o sistema de escrita alfabética. Ela relata, ainda, que a maioria dos alunos do seu grupo está frequentando a escola pela primeira vez, e que isso dificulta a rotina de trabalho dela, pois as crianças não conhecem letras, nem o próprio nome. Isto parece ser uma contradição, pois, segundo a própria professora, o objetivo da classe seria justamente permitir ao aluno apropriar-se do sistema de escrita, sendo assim, não deveria ser esperado como condição inicial que estas crianças soubessem escrever o nome e conhecer as letras. Pelo contrário, em sendo uma turma de alfabetização ainda, tais conhecimentos seriam fruto do que se estaria sendo trabalhado em sala.

Quando perguntada sobre a possibilidade de trabalhar gêneros textuais com crianças do primeiro ano, a docente responde afirmativamente. Mas quando perguntada se ela trabalha gêneros textuais em suas aulas, ela diz que sim, mas de acordo com as possibilidades da turma.

Na pergunta seguinte, sobre como ela trabalha os gêneros textuais com seus alunos, ela responde afirmando que trabalha através apenas de leituras de diversos gêneros, porém não aprofunda a discussão sobre a estrutura dos gêneros. A professora afirma que investe mais na aquisição do sistema de escrita alfabética, pois é mais urgente no momento em que a turma se encontra.

Quando perguntamos sobre quais os gêneros textuais são possíveis trabalhar com turmas de primeiro ano, ela afirma que o que o quadro da BNCC apresenta é aceitável, porém a realidade faz a professora rever o currículo, pois não pode cobrar das crianças mais do que elas podem dar no momento. Perguntada se há produção textual de sua turma, a professora responde que não e que, como já falou, algumas crianças ainda estão se apropriando de letras e de seu próprio nome. Para finalizar a entrevista, perguntamos sobre a frequência de que trabalha gêneros textuais com seus alunos, segundo ela, todos os dias.

Podemos observar pelas respostas acima uma concepção da alfabetização como apenas a aprendizagem das capacidades de codificar e decodificar, e que o desenvolvimento destas habilidades seria pré-requisito para a inserção dos alunos em atividades de leitura e produção de textos. Ou seja, só após estarem devidamente alfabetizados é que os alunos teriam condições de participarem da leitura e produção de texto propriamente dito. Além disso, a professora parece confundir o registro escrito com a produção textual. É claro que o objetivo final é que os alunos sejam capazes de produzir seus textos autonomamente. Mas o fato deles não conseguirem ainda grafar as palavras, não os incapacita a serem produtores de texto. Muito já tem se falado da riqueza que é o professor propor atividades nas quais ele seja o escriba enquanto os alunos se colocam no lugar de produtores do texto.

Como destacam Brandão e Leal (2005), muitos conhecimentos e habilidades úteis para a leitura e produção de textos podem ser construídos antes mesmo que os alunos dominem o sistema de escrita alfabética.

Além disso, o documento que orienta a política de ensino do município da rede da qual a escola faz parte orienta que no primeiro ano os alunos sejam estimulados a escreverem textos que atendam a diferentes finalidades.

3.2 A prática pedagógica

Segundo Brandão e Leal (2005,p.33)

[...]nas salas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental podem e devem aparecer diversos gêneros textuais[...] e as crianças vão se familiarizando com os diferentes usos e funções sociais de textos escritos, e não simplesmente com letras isoladas, sons, sílabas ou palavras soltas.

Sendo assim, procuramos fazer um levantamento dos gêneros textuais que estiveram presentes em sala de aula durante o período de observação de nossa pesquisa. Após o levantamento, organizamos as informações no quadro a seguir:

Gênero	Atividade	Frequência
Parlenda	Leitura pela professora.	1
Lista	Cópia	3

Conto	Leitura pela professora	2
Receita	Escrita pela professora no quadro.	1
Cartaz	Montado pelas crianças	1
Convite	Digitado pela professora e preenchido pelos alunos.	1
Quadrinhas	Leitura realizada pela professora.	3

Como podemos verificar, houve nesta turma, durante as observações, a presença de diferentes textos de diferentes gêneros textuais e com diferentes sequências tipológicas. O que é algo interessante, haja vista que durante muito tempo houve uma tendência de trabalhar gêneros com sequências tipológica narrativa nos anos iniciais da escolarização. Outro aspecto interessante a se observar são os textos tais como quadrinhas e parlendas muito importantes no período de apropriação da escrita por permitirem reflexões de natureza fonológica.

O contato com diferentes gêneros favorece a ampliação dos conhecimentos acerca da língua escrita e seu funcionamento. Como defende Cardoso e Madza (1998), ao ser imersa no universo de textos de diferentes gêneros, o alunos irão gradualmente aprendendo sobre o que há de semelhante e diferente entre esses textos em relação a temas, léxico, sintaxe, formas de apresentação na página, suporte, etc.

No entanto, não basta expor as crianças a diferentes exemplares de gêneros textuais, é preciso que tais textos devem estar inserido em situações comunicativas, com significado e sentido para as crianças. Além disso, “o ensino que visa ao domínio textual requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica” (SANTOS, 2006, p. 22). Nessa intervenção deve-se garantir a reflexão acerca dos gêneros em seu aspectos textuais e discursivos.

Assim como observado na entrevista, as observações das aulas da turma de primeiro ano de uma escola da rede municipal de ensino de Recife revelaram que as aulas da professora titular da sala em relação ao trabalho com gêneros textuais se distanciavam do que os documentos norteadores sugerem e garantem como direito de aprendizagem para os alunos desta etapa da escolarização.

Nas aulas de ensino da língua portuguesa, os textos apareciam superficialmente. Sempre eram lidos pela professora, porém, não era explorado as características desses gêneros, pois a preocupação da professora inicialmente era utilizar o texto para o trabalho com palavras isoladas, a identificação de letras e sílabas.

Além disso, as atividades com o texto pareciam não ter qualquer sentido prático. Por exemplo, em um determinado momento de aula, a professora propôs a escrita de uma receita. Ela escreveu no quadro uma única receita, leu para os alunos, mas não houve sequer uma reflexão sobre o texto, suas características a função de cada parte do texto e nem a utilidade desse gênero. As crianças copiaram a receita do quadro e depois montaram um mural no qual colaram a receita copiada.

Desta forma, como vimos anteriormente, a visão da professora se aproximava bastante de uma metodologia de ensino que tem a leitura e a produção de textos como a última etapa da alfabetização e domínio da leitura e da escrita.

Em estudos atuais, sabemos que o texto vem sido reafirmado como uma ferramenta indispensável para a alfabetização e letramento de um indivíduo. O texto não deverá ficar distante como um alvo a ser conquistado. O texto deverá estar presente no dia a dia da criança para que a mesma perceba o quanto ele faz parte do seu cotidiano dentro e fora da escola. Nesta perspectiva de ensino, o texto é visto como uma ferramenta de uso rotineiro em nosso dia a dia, assim não podendo ser deixado para depois, mas sim fazendo parte do processo de alfabetização e letramento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como proposta investigar o que de fato acontece nas classes de primeiro ano no que se refere à produção textual, mais especificamente, as produções de gêneros textuais. Para isso, busquei responder a uma questão importante: Quais e como é trabalhado a produção de gêneros textuais nas turmas de primeiro ano? Durante toda pesquisa estive focada no objetivo principal: analisar a prática pedagógica e saber como funcionava o tempo pedagógico e a didática nas produções de gêneros textuais.

Embora diferentes autores, assim como diferentes documento oficiais afirmem e apontem possibilidades de se trabalhar produção textual mesmo antes da alfabetização propriamente dita, nossos dados apontam que ainda há professores que persistem com a noção de aprendizagem da língua escrita numa perspectiva que dissocia a aprendizagem do sistema de escrita alfabética das práticas efetivas da leitura e produção de texto.

Dessa forma, esta pesquisa não termina aqui, mas recomeça com outras inquietações para novas pesquisas, e reconhece a importância de pensarmos, talvez, em processos de formação de professores que busquem romper com essa visão do ensino de língua que separa o conhecimento da língua escrita das práticas e usos reais desta mesma língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Recife: Autêntica, 2005.

CARDOSO, Beatriz; MADZA, Ednir. **Ler e escrever, muito prazer!** São Paulo: Ática, 1998

DOLZ, Joaquim; SCHNEWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004

SANTOS, Carmi Ferraz, MENDONÇA, Márcia, CAVALCANTE, Marianne. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Recife: Autêntica, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In LEAL, Telma Ferraz, BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de Texto na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Recife: Autêntica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1996

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.