

O LETRAMENTO EM PRÁTICAS DE LEITURA COM O GÊNERO CONTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I.

Ivonete Barreto Santana*

RESUMO

Essa pesquisa surge no contexto contemporâneo de teorias e proposições sobre o ensino da leitura e da escrita, onde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) surgiram, para orientar os professores brasileiros acerca das perspectivas e práticas pedagógicas a serem adotadas em sala de aula, com vistas a formar leitores e produtores de texto proficientes em Língua Portuguesa, apoiados nas teorias de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e ainda mais, recentemente, Roxane Rojo, Magda Soares. Instrumentalizada por essa proposta, essa pesquisa apresenta a partir dessas bases teóricas acerca do ensino aprendizagem de produção com base no gênero textual conto, entendendo que o texto é o lugar da interação dos interlocutores, sujeitos ativos no processo de construção dos sentidos, tanto na leitura quanto na produção textual, que deriva assim do real sentido da aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura e escrita, gêneros textuais, conto, aprendizagem.

THE PRACTICAL LETRAMENTO IN OF READING WITH THE SORT STORY IN BASIC EDUCATION I.

ABSTRACT

This research appears in the context contemporary of theories and proposals on education of the reading and the writing, where the National Curricular Parameters (1997), to guide the Brazilian professors concerning the pedagogical perspectives and practical to be adopted in classroom, with sights to form readers and proficient producers of text in Portuguese language, supported in the theories of Emília Blacksmith, Ana Teberosky and still more, recently, Roxane Rojo, Magda Soares. Instrumental for this proposal, this research on the basis of presents from these theoretical bases concerning education production learning the literal sort story, understanding that the text is the place of the interaction of the interlocutors, active citizens in the process of construction of the directions, as much in the reading how much in the literal production, that drift thus of the sensible real of the learning.

Word-key: Literal reading and writing, sorts, story, learning.

EL LETRAMENTO PRÁCTICO ADENTRO DE LA LECTURA CON LA HISTORIA DE LA CLASE EN LA EDUCACIÓN I. DEL BASIC.

*Ivonete Barreto Santana. Licenciada em Pedagogia e Mestre em Ciências da Educação, é também professora da rede municipal de ensino.

RESUMEN

Esta investigación aparece en el contemporáneo del contexto de teorías y de ofertas sobre la educación de la lectura y de la escritura, donde el Parameters del plan de estudios nacional (1997), dirigir a los profesores brasileños referentes a las perspectivas pedagógicas y práctico para ser adoptado en sala de clase, con vistas para formar los lectores y a productores peritos del texto en lengua portugués, apoyados en las teorías del herrero de Emília, Ana Teberosky y aún más, recientemente, Roxane Rojo, Magda Soares. Instrumentalizada para esta oferta, esta investigación en base de presentes de estas bases teóricas referentes a la producción de la educación que aprende la historia literal de la clase, entendiendo que el texto es el lugar de la interacción de los interlocutores, ciudadanos activos en curso de construcción de las direcciones, tanto en la lectura cuánto en la producción literal, que mandilan así del verdadero sensible de aprender.

Palabra-llave: Lectura y escritura literales, clases, historia, aprendiendo.

INTRODUÇÃO

A aquisição do conhecimento é uma prática sócio-histórica mediada pelo ambiente e pela linguagem, já dizia Vygotsky. Para tanto, os principais instrumentos são sem dúvida a oralidade e a escrita. Assim, a questão da leitura, sua aquisição, suas implicações pedagógicas e exteriores à sala de aula sempre foi motivo de preocupação e discussão nos meios pedagógicos.

Ao longo do tempo, as várias teorias sobre a aquisição da leitura em utilização nos anos de escola, principalmente da escola pública, não dão conta de resolver o grande problema da alfabetização e letramento do povo, que é ampliada pelo mito de que o país não tem leitores assíduos, ou ainda que seu povo não gosta de ler. Ideologicamente, esse referencial continua mantido e propagado.

No contexto das escolas, a leitura sempre foi vista pelos alunos como algo enfadonho, ou no caso da leitura em voz alta, algo que poderia por o indivíduo em situação de críticas. Entendendo a leitura como algo abrangente e diretamente atrelada à percepção e à criticidade, pode-se constatar que, essa atividade feita por parte significativa da população em relação ao seu contexto de vivência, prioriza seus interesses e problemas. Porém, não é reconhecida e/ou incentivada quando ameaça o poder. E isso geralmente se dá quando o indivíduo é realmente um leitor.

As pesquisas sobre alfabetização e letramento apresentam inúmeras contribuições, para o campo da educação, e conseqüentemente para os professores, o conceito de letramento abre horizonte de possibilidades pedagógicas: ajuda a compreender os conceitos

sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilita investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita, e faz a escola pensar seu papel como agência de letramento.

Se este é o fenômeno social, deve ser trazido para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considera que a vivência e participação em atos de letramento podem alterar condições de alfabetização. Magda Soares (2000, p. 47). Entender a relação entre alfabetização e letramento, é fundamental para que se possam construir práticas construtivas e efetivas de ensino de leitura e de escrita. (Soares, 1998, p 14).

No contexto do letramento enquanto prática social surge os gêneros literários como colaboradores desse processo e entre eles destaca-se aqui, o conto, a ser utilizado na alfabetização e letramento, como real necessidade em um país onde o gosto pela leitura e escrita são continuamente desafiados, atualmente ainda mais pelo acesso indiscriminado e desorganizado ao apelo visual e instantâneo das tecnologias de informação.

Levando em consideração a temática investigada, suas características e especificidade, o estudo tem como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica de abordagem descritiva, levantando a seguinte problemática: Como o trabalho com leituras de conto pode contribuir para o letramento discente no contexto do Ensino Fundamental I ?

Sendo assim os objetivos aqui destacados são: conhecer a importância do processo de letramento e a importância do conto enquanto gênero literário, discutir os fatores que contribuem para o processo de letramento nas práticas de leitura, discutir como ocorrem as práticas de letramento e alfabetização com inferências de contos na conquista do prazer pela leitura crítica, identificar como através das práticas de leitura e ressignificação escrita de contos literários os elementos para o desenvolvimento da aprendizagem. As técnicas utilizadas serão análise de conteúdo, análise documental, o método utilizado será o dedutivo.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO,

O trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1982) ganhou espaço na literatura educacional e trazem uma reviravolta nos conceitos de alfabetização/aprendizagem da língua escrita, dando uma nova roupagem aos estudos da psicogênese da aprendizagem.

A partir da década de 80, introduzem a ideia de que o aprendizado do sistema da escrita consiste em um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o

funcionamento da língua escrita, compreendida como um “sistema de representação” (BATISTA et al., 2010, p. 10). Não era apenas domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), como usualmente utilizado nas escolas, ia mais além e passava pela interação da criança com seu objeto de estudo.

Segundo Emília Ferreiro (1985), as grandes dificuldades e insucesso no processo de letramento e alfabetização se devem ao fato primeiro de que as bases teóricas que as fundamentam não estão de acordo com o desenvolvimento da criança desde sua base. A aprendizagem sempre foi considerada, pela visão tradicional, como técnica, onde a criança aprende a técnica da cópia, do decifrado, aprende a sonorizar um texto e a copiar formas.

Sua contribuição nesse caso foi encontrar uma explicação, para a elaboração do pensamento da criança e entender os componentes conceituais da aprendizagem da língua escrita respeitando o desenvolvimento psicogenético. Sobre isso dizia que “Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela também pensa” (FERREIRO, 1985, p. 14).

Assim, a partir da ideia de ampliação do conceito, entende-se que o ‘ensino’ e o aprendizado da codificação e decodificação continuam sendo essenciais, mas o modo como a língua escrita é ‘aprendida’ passa a agregar aspectos ligados à ação das crianças sobre o objeto de conhecimento – escrita. Ou seja, para Ferreiro (1990), há uma incompatibilidade entre as bases psicológicas e linguísticas que fundamentam a psicogênese da língua escrita com as bases teóricas que sustentam o conceito de alfabetização como processo de codificação e decodificação.

Fundamentadas, principalmente, em Jean Piaget (1973) com sua teoria cognitivista, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) somaram a essa formulação a ideia de que a criança percebe seu meio e ao interagir com ele, formula hipóteses sobre o mesmo, sendo assim um ser ativo e capaz e, não apenas, um receptor passivo de formulações prontas. Nasce aí a psicogênese da língua escrita, teoria que nos últimos 35 anos adentrou o Brasil, reformulando toda a concepção de aquisição da leitura.

A partir de então, as pesquisas sobre alfabetização e letramento começaram a crescer, principalmente no Brasil, e pode-se dizer que existe notadamente o antes e o depois da inserção dos estudos de Emília Ferreiro. Muitos campos, não somente da educação foram beneficiados com essa teoria e apresentam inúmeras contribuições para áreas tais como linguística, pedagogia, antropologia, pediatria enfim. Para o campo da educação e, conseqüentemente, para os professores, o conceito de letramento abre o horizonte de possibilidades pedagógicas: ajuda a compreender os conceitos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilita investigar a relação entre práticas não

escolares e o aprendizado da leitura/escrita, e faz a escola pensar seu papel como agência de letramento.

Subsequentemente surgem as contribuições de Magda Soares e Ângela Kleimam (1995) que contextualizam o letramento numa visão mais social a qual ultrapassa os muros da escola e visa além do desenvolvimento psicocognitivo, promover a inserção social do indivíduo.

O alcance dessas teorias na prática escolar e de que forma essas contribuições inferem no trabalho do professor e promovem essa aprendizagem almejada. Nesse contexto, o termo letramento foi ganhando espaço e progressivamente, passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas de leitura e escrita.

É diante dessas novas exigências que surge uma nova objetivação para o termo alfabetização funcional – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra letramento.

Soares (2001), afirma que o letramento, trata de alfabetização como aquisição de uma tecnologia: a de codificar e a de decodificar a língua escrita; e também como o uso social da leitura e da escrita que responde adequadamente às demandas sociais, destacando assim que:

[...] letramento é muito mais que alfabetização. [...] letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2001, p. 82).

Entendido então enquanto prática social se percebe que agregando elementos em parte oriundos dessas práticas há uma facilitação desse processo. Nesse sentido, os gêneros literários fazem parte dessa elaboração social que viabiliza o processo de entendimento e utilização e aprimoramento da linguagem escrita.

2 GÊNEROS LITERÁRIOS EM PRÁTICAS LEITORAS.

O conceito de gênero é entendido através da codificação de propriedades do discurso (semânticas, pragmáticas, verbais) presentes em determinado texto. Carlos Ceia (1996) afirma que os gêneros literários são “formas de classificação dos textos literários,

agrupados por qualidades formais e conceituais em categorias fixadas e descritas por códigos estéticos. ”

Segundo Todorov (1978, p. 62), “os gêneros literários têm origem pura e simplesmente no discurso humano” (1978, p. 62), e surgem de outros gêneros. “Um novo gênero é sempre a transformação de um ou vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação” (TODOROV, 1978, p. 48). De forma poética, o mesmo autor salienta ainda que os gêneros existem como “instituição”, funcionam como “horizonte de espera” para os leitores e como “modelos de escrita” para os autores. (“...”) Através da institucionalização, os gêneros se comunicam com a sociedade em que aparecem” (TODOROV, 1978, p. 52).

Portanto, enquanto codificação de discurso relaciona-se com um “tempo”, com uma convenção histórica, com um período político, social, cultural. Assim, o conceito de gênero que foi, ao longo dos séculos, entendido como modelo de criação literária, atualmente, é tido enquanto categoria histórica, sujeita à mudança.

Pode-se afirmar que sua gênese se perde na origem da história humana e sempre serviu como forma de comunicação e expressão do homem em seu meio e contexto sociocultural, com a intenção de devolver o movimento à vida interior, criar soluções e alternativas aos problemas, incitando o medo, despertando a esperança e valores morais, narrando fatos e acontecimentos épicos enfim, certamente abrindo a imaginação e a criatividade de leitores iniciantes.

Assim, a função das narrativas da tradição oral poderia ser apenas a de ajudar os habitantes de aldeias ora indígenas, ora camponesas, a atravessar as longas noites de inverno. Falavam dos perigos do mundo, da crueldade, da morte, da fome, da violência dos homens e da natureza. Os contos populares pré modernos, além de funcionar como representação dos medos presentes no coração de todos, adultos e crianças, representavam também uma forma de enfrentar a crueldade do cotidiano de frio, fome, secas, ou seja, todas as intempéries com as quais não poderiam de outra forma lidar.

Contra-pondo-se à linha de Todorov R. Wellek e A. Warren (2003) afirmam que “a teoria dos gêneros é um princípio ordenador: classifica a literatura e a história literária não em função da época e do lugar, mas sim de tipos especificamente literários de organização ou estrutura” (WELLEK e WARREN, 2003, p. 282).

Assim, a teoria dos gêneros literários pode ser sistematizada em três momentos-chave: Clássico (de Platão e Aristóteles ao neoclassicismo), Romântico (de Hegel aos poetas ingleses) e moderno (do Formalismo Russo aos nossos dias). Em tempos, onde a apenas a fala e o gestual eram os recursos utilizados para a comunicação interpessoal, antes da invenção da escrita e de todas as possibilidades elétricas que facilitam a

comunicação, imagina-se o poder que os gêneros literários tinham na vida e no cotidiano das pessoas.

Ele define gêneros como modelos de texto que funcionam como articuladores entre o enunciador e o destinatário, mediante determinada situação de produção, e são os organizadores da fala e da subjetividade humana. Pensa que o indivíduo aprende a falar ou a escrever dominando os tipos de gêneros.

Assim, toda palavra é responsiva porque vem de alguém para alguém, e todo enunciado é elaborado para ser respondido numa determinada esfera humana. O gênero é entendido no contexto global das práticas verbais e seus condicionamentos históricos e socioculturais. Assim, representa o princípio de determinação da obra literária.

Outros autores que seguem a linha interacionista como Garcez (1998), e Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são instrumentos poderosos unidades linguísticas de nível superior para o ensino e a aprendizagem da língua, ao integrar práticas de leitura, escrita e análise linguística. Quanto à escrita, Vygotsky (1989, p. 85) comenta que constitui fala sem interlocutor, dirigida a alguém imaginário e que a criança não sente nenhuma necessidade dela. Tendo como principal característica a heterogeneidade, pois variam sempre em termos de situações e composições e possuem várias nuances, renovando-se, sem porém perder a origem inicial.

Por estarem presentes nas diversas categorias sociais e serem utilizados para a fala e a escrita a utilidade da inserção dos gêneros na prática escolar, é extensa, pois viabilizam a comunicação entre as pessoas, e ajudam-nas a se conhecer e se situar melhor no mundo. Assim, são defendidos como uma ação pedagógica com a língua se concretiza numa experiência real de uso, pois viabiliza o contato real do estudante com a multiplicidade de textos, constituindo-se assim numa prática social e dialógica.

Assim, os gêneros podem definir-se como “categorias substantivas, representando entidades historicamente localizadas, quase sempre dotadas de características formais variavelmente impositivas e relacionáveis com essa sua dimensão histórica: são estas propriedades que reconhecemos em gêneros literários do modo lírico como a écloga, a elegia, o ditirambo, o epigrama, o madrigal, o epitáfio, o hino, a ode, a canção, etc.; em gêneros literários do modo narrativo como a epopeia, o romance, o conto, a novela etc; em gêneros literários do modo dramático como a tragédia, a comédia, a farsa, a tragicomédia, o auto etc” (REIS, 2001, p. 246).

Surgem dessa forma, os contos de fadas e suas inúmeras versões que encantaram tanto os antepassados quanto as crianças de hoje. Em sua maioria, datam do século XIX. E são de certa forma, responsáveis de acordo com Corso (2006) pela criação da família nuclear e da invenção da infância tal como a conhecemos hoje. Isto implicou:

1. A progressiva exclusão dos pequenos do mundo do trabalho, na medida em que a Revolução Industrial criou espaços de produção separados do espaço familiar (o segundo era característico das organizações do trabalho artesanal e campestre);

2. os ideais iluministas e os novos códigos civis trazidos pelas revoluções burguesas passaram a reconhecer as crianças como sujeitos, com direito tanto a proteções legais específicas quanto ao reconhecimento de uma subjetividade diferenciada da dos adultos.

Assim, a infantilização das narrativas tradicionais, transformadas nos atuais “contos de fadas”, é concomitante à criação de um mundo próprio da criança e ao reconhecimento de uma “psicologia infantil”. (CORSO, 2006,p.12)

Para esse autor, a capacidade de sobrevivência dos melhores contos de fadas, que continuam encantando crianças das gerações dos computadores, videogames e jogos de RPG, consiste em seu poder de simbolizar e “resolver” os conflitos psíquicos inconscientes que ainda dizem respeito às crianças de hoje.

Atualmente no mundo voltado às imagens, muitas dessas histórias se adequaram a um perfil diferente de leitor, porém, o autor sustenta que o atual império das imagens não retirou a força das narrativas orais.

De acordo com Corso (2006):

É provável que as técnicas de transmissão oral, que na falta de imagens visuais apelam ao poder imaginativo dos pequenos ouvintes, sejam até hoje capazes de conectar as crianças ao elemento maravilhoso e à multiplicidade de sentidos que caracterizam o mito em todas as culturas e em todas as épocas, formando, na expressão dos autores, um “acervo comum de histórias” através do qual a humanidade reconhece a si mesma. (CORSO, 2006, p. 12)

Nesse sentido, o autor, destaca o quanto é ingênua a pretensão de se propor uma única chave de entendimento para as histórias, uma vez que as crianças sabem utilizar os contos à sua maneira e segundo suas necessidades: “como era usado o mito nas sociedades antigas. (...) “A criança é garimpeira, sempre procurando pepitas no meio do cascalho numeroso que lhe é servido pela vida” (CORSO, 2006, p 13).

Assim, acredita-se que, levado de maneira correta o conto inserido no cotidiano infantil A princípio, de maneira informal e posteriormente, de forma efetiva em práticas leitoras, induzido pela fantasia, atua também como prática resolutiva de conflitos, constitutiva de identidades, criadora de espaços psíquicos reais e potentes quanto à realidade da vida.

Por ser um discurso dialógico, a literatura conversa com o leitor que lhe dá vida e significados e, desse encontro, nasce uma outra voz que se une às já inseridas no discurso literário.

Ler um conto torna-se uma experiência única no pensar e sentir, é passar por um processo de transmutação, é entrar em novas relações, é viajar por espaços inimagináveis e inexplorados. A literatura é capaz de superar os momentos históricos e permanecer eterna e capaz de se reinventar, ainda que seja com a mesma história.

2.1 O conto e a prática da leitura: da decodificação à construção de sentidos.

Bakhtin (1992 p, 112), que é a linguagem que organiza a atividade intelectual e não o contrário. Ela se materializa em forma de signos, expande a consciência fazendo com que partindo do coletivo, do social, ela se individualiza e se constrói, e a língua se desenvolve. Desse modo, a comunicação ocorre num processo entre o eu e o outro, por meio de um enunciado, que é interpretado e depois, reconstruído nos diversos ambientes sociais.

Ao estudar os gêneros, ele os classifica em primários: falas cotidianas, familiares, das reuniões sociais, etc.; e secundários: linguagem filosófica, sociopolítica, jornalística, linguagem da mídia, obras literárias, textos científicos e os ideológicos, caracterizando o gênero literário como aquele que pode provocar mudanças na aprendizagem, desenvolvendo a fala e a escrita, por ser mais elaborado, capaz de provocar uma ruptura, um estranhamento, um distanciamento crítico, fazendo o leitor ou ouvinte responder subjetivamente o enunciado, complementando, discordando ou não dele, simpatizando ou não com ele, sugerindo, inferindo, relacionando e até mudando sua própria realidade (BAKHTIN,1992).

Travaglia (1995) apresenta três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma ou processo de interação. A primeira concepção - linguagem como expressão do pensamento – não prevê a influência do outro nem da situação social na construção do enunciado, já que este se processa no seu interior, é um ato monológico, individual. Nesta concepção, a organização lógica do pensamento segue regras que visam o falar e escrever “bem”. Essas regras, traçadas nas Gramáticas Tradicionais ou Normativas, tomam como base a linguagem literária, exemplo do “escrever bem”.

O trabalho com a leitura segue a mesma orientação; na verdade, há uma preocupação maior com a leitura vozeada (oralização do texto escrito): lê melhor quem se aproxima da leitura modelar do professor. É importante ressaltar que o trabalho feito com o

texto ou objeto lido pauta-se na observação de informações que estão na superfície do texto, impossibilitando ao aluno uma leitura mais profunda.

A segunda concepção – linguagem como instrumento de comunicação – vê a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, operando na transmissão de uma mensagem do emissor ao receptor. Essa concepção, embora entenda a língua como um ato social, desconsidera o uso, e, conseqüentemente, os falantes e o contexto, limitando-se a um estudo do funcionamento interno da língua, que se apoia nos estudos linguísticos realizados pelo Estruturalismo e pelo Transformacionalismo.

Ancorada nessa visão da língua como código, a prática da leitura não passa de mera reprodução, pois o bom leitor é o que lê o texto do modo previsto, capta e devolve a informação prevista, realizando apenas uma decodificação. Segundo Silva (1993), os procedimentos de leitura seguem uma rotina consagrada: uma conversa prévia sobre o conteúdo do texto, leitura silenciosa pelos alunos, leitura em voz alta pelo professor e depois pelos alunos, para em seguida realizar as atividades escritas de interpretação e redação.

A terceira concepção – linguagem como forma ou processo de interação – entende que, ao fazer uso da linguagem, o indivíduo age sobre o seu interlocutor (ouvinte/leitor), resultando numa produção de sentidos entre locutores, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas. Essa concepção caracteriza-se pelo diálogo em sentido amplo e está ancorada nos estudos linguísticos da Pragmática, em suas diversas correntes.

Nesta concepção, a leitura passa a ser um processo de construção de significado, levando em conta fatores linguísticos e não-linguísticos. Scliar-Cabral (1992) apresenta a seguinte definição para leitura:

(...) a leitura não se resume à decodificação, ou seja, identificação das letras e dos grafemas, e ao reconhecimento das palavras: ela envolve operar com proposições e com o texto, bem como realizar inferências, emparelhando as informações fornecidas pelo texto com o saber anterior do leitor (...) a leitura é um processo criativo, ativo, no qual o indivíduo joga todo o seu conhecimento anterior para, colhendo novas informações e/ou novos enfoques ou visões do mundo, reestruturar sua própria cosmovisão. (SCLIAR-CABRAL, 1992, p.129)

A abordagem metodológica para a prática de leitura deve partir de uma tomada de posição a respeito de concepção de linguagem para dimensionar o trabalho do professor em sala. A concepção com a qual trabalharemos é a que vê a linguagem como forma de interação, portanto, a relação ensino-aprendizagem deve fundamentar-se num processo interativo de construção do conhecimento. Para traçar suas atividades de leitura, o professor deve estar atento a algumas condições, como: o grau de maturidade do sujeito como leitor;

o nível da complexidade do texto; o objetivo da leitura; o grau de conhecimento prévio do assunto tratado; o estilo individual do leitor, entre outros (KATO, 1986 p.61)

A concepção de linguagem orienta a concepção de leitura e sua prática na sala de aula, existindo, portanto, coerência entre o que se pretende ensinar e o como se ensina. Aqui mais uma vez volta-se a importância da formação do professor, pois, a concepção por parte dele acerca da língua e a linguagem é um ponto muito importante no ensino de língua materna, pois é mediante essa visão que o trabalho em sala de aula se organiza.

2.2 A leitura e o trabalho com práticas sociais o gênero literário conto.

O ensino de Língua Portuguesa atualmente deve priorizar o discurso e suas práticas de oralidade, escrita, leitura e análise linguística, as relações dialógicas, os gêneros textuais, possibilitando ao aluno a ampliar seus horizontes discursivos, aprimorando-os.

As aulas atuais devem evitar o gramaticismo que raramente levam o aluno a experienciar o texto, com o contexto de produção, com a finalidade do texto, com os mecanismos de linguagem utilizados para se chegar à intenção final que é a compreensão e apreensão daquilo que foi lido.

Considerando que a produção textual deve ser a base de todo o processo ensino aprendizagem a língua, esta deve ser observada como objeto de estudo o que implica em uma relação intersubjetiva construída no processo de enunciação.

Nessa perspectiva produção de textos é diferente de redação, pois para se produzir um texto é necessário que se tenha algo a dizer; que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; e sobretudo se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; a escrita precisa ter uma finalidade, além de um sujeito e um interlocutor e para que a produção se concretize é mister que o professor escolha estratégias para a realização dessas etapas.

O ensino da língua sente-se à vontade no terreno das narrativas, afinal, uma vida é uma história, e o que contamos dela é sempre algum tipo de ficção. A história de uma pessoa pode ser rica em aventuras, reflexões, frustrações ou mesmo pode ser insignificante, mas sempre será uma trama, da qual parcialmente se escreve o roteiro.

Para que elas se realizem e que façam e produzam sentidos, pois a quantidade de material que se produz nas escolas mostra que existe muita escrita e pouco texto. Para que esse texto seja construído há que se contar com uma série de fatores que atuam como catalisadores entre eles a família que sem dúvida por ser o primeiro espaço social que o aluno encontra para conviver, resguarda os primeiros sentimentos, as primeiras sensibilizações e as primeiras motivações. Na família está contida a cultura primária, a

leitura primária que de forma assistemática poderá introduzir o conto na vida e no cotidiano da criança, despertando-o para essa sistematização posterior feita na escola.

O público infantil passou a ter uma grande importância social nos últimos séculos, com isso uma literatura voltada a esses despertando fantasia, ficção tornou-se tão importante, pois já foi estudada e demonstrada por grandes teóricos, principalmente os da sociogênese e psicogênese, a sua função no desenvolvimento da personalidade humana ajudando-as na elaboração de seus conflitos íntimos e na sua elaboração de vida em sociedade.

Assim considerados os aspectos sociais e psicológicos produzidos no sujeito por essas narrativas, há que se considerar também a reprodução dessas narrativas traduzidas em novas criações e fantasias, que devem ser tratada de forma séria, numa relação de respeito com o caráter surpreendente de cada história, que sensibiliza quem as escuta e confere-lhes real significância.

A dimensão social do conto acontece quando por exemplo o conto João e Maria fala da escassez de alimentos e da expulsão do lar por essa contingência, onde os alunos ao ouvirem-no (o conto) associam sua vivência (ou não) com as crianças da Velha Europa que o escutavam entendiam bem do que se tratava, pois a comida faltava mesmo. Mas a empatia com uma história se dá em vários níveis e é provável que, junto com o tema da fome real, também fossem tocadas por outras questões, para as quais todas as crianças são sensíveis, como a separação da mãe nutridora e o medo de ser abandonado pelos pais. (CORSO,2006, p.16).

Talvez outra criança que não passe pelas mesmas situações e problemas não se sintam sensibilizados com essa história, tornando com isso a dimensão desse conto mais subjetiva. Cada história traz em si heranças simbólicas que passam de pais para filhos, e o valor a importância dada à ficção no contexto de uma família atesta-a como o primeiro espaço social a que a criança tem esse acesso.

Como a criança ainda não delimitou as fronteiras entre o existente e o imaginário, entre o verdadeiro e o falso, todas as possibilidades da linguagem lhe interessam para compor o repertório imaginário de que ela necessita para abordar os enigmas do mundo e do desejo.

Se alguns dos mistérios envolvidos nas antigas narrativas maravilhosas – os mistérios da fertilidade, a dependência humana em relação aos ciclos da natureza, o desconhecimento de fenômenos naturais etc. – hoje parecem superados pela tecnologia e pela ciência e pelo acesso que todas as crianças têm à informação televisiva, isto não significa que a zona estranhamente familiar das manifestações do inconsciente tenha se reduzido ao discurso científico e à ousadia das imagens publicitárias. As crianças continuam

interessadas em seu próprio universo de mistérios, que sobrevive à era das comunicações, com seu imperativo da imagem.

3 O LETRAMENTO NO TRABALHO COM CONTOS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES.

José Carlos Libâneo (2009, p. 38) assevera que “o conhecimento se constrói socialmente” e “emerge nas ações cotidianas”, das redes de relações. O resultado do trabalho do professor de literatura, portanto, é apenas parte de uma rede. Os alunos, por isso, devem ser incentivados a participar de atividades como gincanas, jogos esportivos, teatro, música, leitura, viagens e trabalhos sociais. Esses são apenas alguns exemplos, os quais podem não determinar, mas favorecem o senso de pertencer dos alunos na escola e sua disposição para o envolvimento em situações de aprendizagem.

Numa visão psicolinguística, o processo da leitura compreende: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Assim, a proposta dos PCN no trabalho com gêneros parte do pressuposto que a criança não fala e escreve palavras, nem frases, nem textos, fala e escreve em gêneros e sendo assim esses textos que usados nas diferentes práticas sociais de linguagem pertencem a gêneros adequados a cada situação comunicativa.

Assim, o trabalho com gêneros textuais deve ser empreendido para possibilitar ao aluno conhecer e dominar práticas sociais de linguagem reais e usuais; e possibilitar ao professor ter à mão objetos de ensino bem delineados, disponíveis, acessíveis além de contar com saber linguístico intuitivo dos alunos, uma vez que segundo a concepção de Bakhtin (1979), predominante na elaboração dos PCN, os gêneros discursivos definem modos mais usuais de configuração textual, são como uma gramática mais maleável e mais plástica que a gramática da língua.

Esses gêneros são produtos resultantes de tendências dominantes no processo histórico de constituição da língua pelo trabalho dos falantes; integram o conhecimento linguístico dos sujeitos; são tomados como parâmetro, reprocessados e reconstituídos a cada interlocução; não são padrões rígidos e inflexíveis, não são fórmulas. Ou seja, para além de se estudar o texto em suas propriedades formais e estilísticas particulares, o texto é visto como um exemplar de gênero do discurso e é por meio da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas comuns e recorrentes num conjunto de textos pertencentes a um certo gênero que se pode chegar à apropriação destas formas estáveis de enunciado

De acordo com Schneuwly & Dolz (1996 e 1997), os gêneros podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis, tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Assim, os gêneros, como formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social, ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. O gênero funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem.

Dessa forma, o gênero textual conto ao possuir determinada forma e determinada funções, em correspondência a umas práxis, com relação a determinado público, orientam tanto a atividade de produção quanto a de interpretação, por possuir, de acordo com (GANCHO, 1995, p. 8).

1. temática – os temas que costumam abordar (e o tratamento mais usual dado a esses temas);

2. forma composicional – a estruturação global mais comum, a organização em partes (modelo social de organização textual);

3. estilo – os recursos linguísticos mais usuais (as escolhas sintáticas e lexicais).

Para se trabalhar com o conto na aula de Língua Portuguesa, o professor deverá ter sempre presente a dimensão discursiva observando a função, os objetivos, o destinatário, a circulação (suporte e esfera social), a tipificação das ações humanas numa coletividade, os modelos sociais disponíveis. São os modelos que conjugam determinadas formas a determinadas funções, em correspondência a uma práxis, com relação a determinado público e orientam tanto a atividade de produção quanto a de interpretação.

Somada a essa perspectiva interacional da linguagem, tem se tornado relevante a metodologia de ensino de gêneros textuais por meio da “sequência didática”, conforme proposta de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010). O foco dessa metodologia é viabilizar a aprendizagem de um determinado gênero textual. Para tanto, é organizado um conjunto de atividades escolares que têm como propósito levar o aluno a se apropriar do gênero estudado. Elas são divididas em quatro etapas: “Apresentação da situação”, “A primeira produção”, “Os módulos” e “A produção final”. (DOLZ et al., 2010)

O gênero conto pertence ao “domínio” do narrar, caracterizado por apresentar gêneros pertencentes à cultura ficcional, conforme agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2010, p.51). Esse gênero se caracteriza por ser uma narrativa curta que

condensa o conflito, o tempo e o espaço, bem como apresenta um número reduzido de personagens (GANCHO, 1995, p. 8).

Nesse cenário, o professor de ensino fundamental ocupa um espaço de grande importância. Dependendo do seu modo de mediar os conhecimentos linguísticos e literários, pode reforçar a ideia de desprestígio sobre a literatura, provocando um maior distanciamento entre os alunos e as obras literárias, ou conciliar o prazer do texto com as necessidades dos estudantes para a sua formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atualização e reflexão para melhor ensinar estão ligadas a ação de aprender a aprender sempre. A educação comprometida com a cidadania é aquela que possibilita ao homem a redescoberta de seus próprios valores e o encontro com outros a caminho da libertação e do desenvolvimento de suas competências e habilidades na direção do ser integral e holístico, consciente de ser produto e produtor de cultura, faz uso dessa tecnologia (conhecimentos/ aprendizagens) para agir no e sobre o mundo, tornando um elemento transformador da sociedade em que vive.

Desse modo, a educação deve superar o conceito restrito de que alfabetizado é “o indivíduo capaz de ler e escrever um bilhete simples”. Estar alfabetizado é interagir a vida de qualquer cidadão a condição de leitor, escritor e comunicador, bem como garantir o acesso a outros conhecimentos que ampliem sua inserção crítica e participativa na sociedade. E por essa razão, as políticas de alfabetização precisam envolver ações permanentes e sistemáticas relacionadas a programas de educação básica de maneira a garantir sua qualidade.

Na ação educativa, o papel do educador vai além da docência, abrem as portas para a reciprocidade e o compromisso, que estão incorporados nas pessoas, nos grupos e nas organizações, em termos de sabedoria, arte, cultura e tecnologia, possibilitando-lhe o estabelecimento de uma relação pedagogicamente qualificada com o mundo natural e humano que o rodeia, exercendo uma influência positiva sobre os alunos e preparar para a vida.

Nesse sentido, a proposta pedagógica do letramento e alfabetização se pauta no diálogo, no questionamento, na compreensão da realidade e mudanças, pois o aprender é considerado como uma interação dialética entre o homem e o mundo, e o conhecimento é vista como construção social, sendo a educação como uma parceira de outras ciências na busca da transformação da realidade, a partir da ação de sujeito epistêmicos e históricos.

O mundo é o local onde ocorrem as interações homem-homem e homem-meio social caracterizada pelas diversas culturas e pelo conhecimento. A qualidade da ação docente levanta o debate sobre a Formação Continuada dos professores que tem como objetivo a busca de caminhos e procedimentos que envolvam os educandos ao longo de seu trabalho se tornarem alfabetizados e letrados.

Assim, reconhece que a educação, como direito social, constitui-se um bem cultural por excelência, uma vez que representa um instrumento privilegiado de humanidade tornando marca da identidade e como ser de linguagem, de significados, de místicas e de cultura. O homem com acesso ao processo educativo tem a habilidade de alcançar condições dignas e igualitárias de cidadania, no exercício consciente dos seus direitos e de suas responsabilidades sociais e políticas.

O professor é convocado diariamente a um fazer metodológico variado, flexível e disponível às mudanças, sem perder, porém os aspectos tradicionais que a profissão impõe. À formação em serviço com conteúdos direcionados à práticas reflexivas, engajamento, socialização, partilha de saberes, compromisso, enfim e sobretudo com o conhecimento e práticas articuladas entre o conhecimento gramatical e as novas práticas do ensino de leitura e ainda assim congregando princípios que respeitem a diversidade sócio-cultural e lingüística é a proposta que se faz ao professor contemporâneo.

Nos Parâmetros Curriculares o processo de aprendizagem está descrita como

A tarefa consiste então em re-significar a unidade entre aprendizagem e ensino. (...) O conceito de conhecimento para o qual convergem as teorias contemporâneas aproxima-se cada vez mais da ideia de que conhecer é construir significados. (...) Hoje, graças ao avanço significativo da investigação científica na área da aprendizagem tornou-se possível interpretar o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem. (...) O processo de ensino e aprendizagem constitui-se em uma unidade indissolúvel." (1, 9-11)

Nesse sentido, o professor enquanto profissional pesquisador em ação toma por perspectiva, no ensino de língua, estudar as relações que se constituem entre sujeitos no momento em que falam do que, apenas atrelar-se aos conteúdos gramaticais. Assim, a alteração da proposta do ensino de língua portuguesa considera mudanças não só metodológicas, mas, de diversificação de conteúdo como a inclusão dos gêneros literários, principalmente como no caso específico o conto ...

Sendo assim, o percurso aqui descrito trata de conhecimentos técnicos estruturados, mas trata também de inquietações quanto ao fazer metodológico de quem na posição de professora de Língua Portuguesa busca solucionar alguns impasses na questão da leitura

para além de uma atitude impositiva, mas para uma sensibilização para o fomentar de um hábito prazeroso , reflexivo e crítico.

Hoje, sabem-se que é necessário tocar o ponto chave de todo o processo educativo tanto no ensino quanto na aprendizagem, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem não há ensino. E o processo do letramento faz do educador, um eterno aprendiz no contexto de uma cultura letrada.

REFERENCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.1992.

BATISTA, A. A. G.; SILVA, C. S.; FRADE, I. C. A.;BREGUNNCI, M. G.; VAL, M. G. F. C.; CASTANHEIRA, M. L.; MONTEIRO, S. M. **Pressupostos da aprendizagem e do ensino da lingual**. In: BRASIL. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos / séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/96. Brasília-1998

BRANDÃO; MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura**. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 1997.

CORSO Mário e Diana.**Psicanálise na Terra do Nunca. Ensaio sobre a fantasia**.Ed. Penso Artmed. Porto Alegre.2011.

_____.**Fadas no Divã. Psicanálise nas histórias infantis**, Artmed. Porto Alegre.2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências**

didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In:

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**.

Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas,

SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO,Emília.**Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
GARCEZ, L.H.C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UNB, 1998.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

_____, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. Org. Iria Brzezinski. 9. ed. São Paulo: Cortez: 2005.