



UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO: DA NOTÍCIA À POESIA

Por Rita Rodrigues de Souza¹

Este trabalho² evidencia a dimensão do trabalho psicopedagógico com a leitura e a escrita no contexto escolar, contemplando o papel do aprendiz e do docente.

O estudo teórico sobre as atividades de leitura e produção textual, que tratam do trabalho interativo, dos gêneros textuais, da linguagem polissêmica — como forma de se conceber, assimilar e de se apropriar dos sentidos da palavra, em contextos específicos sob o enfoque do campo multidisciplinar da Psicopedagogia — nos ajuda a perceber os avanços e/ou retrocessos no campo do ensino da linguagem em relação ao papel do professor, do aluno, dos materiais didáticos, das experiências familiares e da escola como um todo.

A escola não está isenta das novas exigências sociais, históricas e culturais. Ela está sendo cobrada por resultados mais significativos no que tange à recepção e produção de conhecimentos e precisa, assim, considerar outros saberes oriundos de áreas pertinentes à educação, como a Psicopedagogia.

A instituição escola, como uma das responsáveis pela formação integral do sujeito, necessita propor um trabalho criterioso que aborde as especificidades da linguagem, uma das possibilidades se refere à organização de propostas didático-pedagógicas com foco nos gêneros textuais. Estudá-los, criando e reinventando formas de melhor tratá-los em sala de aula em todos os níveis de ensino, inclusive nos anos iniciais de escolarização representa uma tarefa instigante para o docente.

Assim, a questão central, que se busca discutir neste trabalho, se configura da seguinte forma: Como a Psicopedagogia pode intervir nos processos de transposição de gêneros textuais, da notícia à poesia, de forma que esta atividade seja uma prática significativa de leitura e escrita para discentes e docentes?

¹ Mestre em Letras e Linguística – UFG/2004. Especialista em Psicopedagogia Institucional – UGF/2011. Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Instituto Federal de Goiás. E-mail: ritarodrigues.souza@bol.com.br.

² Parte do trabalho monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional da Universidade Gama Filho em outubro de 2011.

Com essa monografia, propõe-se, então, como objetivo geral, compreender o referencial teórico no âmbito dos estudos do gênero e da transposição didática de gêneros com a finalidade de contribuir para a assunção de um posicionamento crítico frente às práticas de leitura e produção de texto na escola e intervenção nesse processo com ciência e embasamento da Psicopedagogia.

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica tem a finalidade de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Esta pesquisa desenvolveu-se, primordialmente, mediante a organização das leituras críticas dos textos selecionados na área da literatura pertinente às áreas da Linguística, da Psicologia da Educação e da Psicopedagogia.

DOS GÊNEROS TEXTUAIS ÀS IMPLICAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

A riqueza dos gêneros textuais é infinita. Isso se deve à variedade de usos da linguagem humana, uma vez que nas diversas instâncias de uso dessa linguagem há um repertório de gêneros que se diferencia e se amplia à medida que o próprio contexto sociocultural se modifica. Já ficou firmado, pelo fundador dos estudos sobre os gêneros, que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que [se denomina] *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000, p. 279 grifo do autor). Faz-se necessário explicar que mesmo de acordo com a proposição de Bakhtin (2002), usa-se neste trabalho a expressão gênero textual como equivalente de gênero discursivo, por entender-se que os discursos se materializam em diversos tipos de texto.

Retomando a conceituação de gêneros textuais, um dos aspectos que se deve atentar nas palavras de Bakhtin (2000) refere-se à afirmação de que cada esfera de uso da língua apresenta um modo particular de interagir por meio dela. As implicações disso se refletem em todos os âmbitos do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que considerar esse elemento na relação ensinar/aprender é considerar o aprendiz como um ser holístico. E ele se revela mediante ao domínio ou não da linguagem apresentada em sala de aula e nas interações sociais.

Outro elemento, também relevante na definição de Bakhtin (2000), é o fato de os enunciados se materializarem por meio de características estáveis. Isso ajuda a sistematizar como se organizam e funcionam os gêneros e daí poder mediar o processo de ensino/aprendizagem dos mesmos em contextos escolares. Porém, como disse Bakhtin (2000), são relativamente estáveis, eles sofrem as mudanças que a sociedade impõe. Dado também importante, porque a atenção do docente precisa se assentar não só no que está tradicionalmente concebido, mas inclusive no que mudou em cada gênero, o que pode ser incorporado, rechaçado ou que deve permanecer no estudo de um gênero específico, bem como qual gênero privilegiar em sala de aula.

Muitas leituras, releituras e variados posicionamentos vêm se constituindo a partir de Bakhtin, gerando trabalhos ora convergentes, ora divergentes. Conforme Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), podem-se agrupá-los sob três termos genéricos definidos como abordagens: sociosemióticas, sociodiscursivas e sociorretóricas. E explicam que “o prefixo ‘sócio’ é utilizado

[...] em função de todos esses trabalhos, em alguma medida, se aterem mais ao caráter social da linguagem que ao estrutural” (ibidem, 2005, 9).

De modo sumário, Pereira e Rodrigues (2009) comentam que na abordagem sociosemiótica, contemplam-se vertentes de estudos de gênero que privilegiam o entendimento da “relação bidirecional entre discurso e estruturação social, enfatizando a linguagem como prática social de significação que (a) estrutura experiências diárias; (b) (re)constrói relações interpessoais e (c) se manifesta na forma de textos sócio-situados” (PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 4).

Já na abordagem sociodiscursiva, os trabalhos, por sua vez, pretendem viabilizar uma descrição das características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso, para uma conseqüente seleção, planejamento e projeção de conteúdos de ensino/aprendizagem que possam ser aplicados de modo a atender as necessidades de linguagem em sala de aula, segundo Pereira e Rodrigues (2009).

No atinente à abordagem sociorretórica, verifica-se que tem como objetivo a análise de gêneros textuais, tomando-os como ações sociais de modo que eles materializem uma classe de eventos; compartilhem propósitos comunicativos; possuam traços específicos prototípicos; apresentem lógica inata; e determinem usos linguísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva a qual estão relacionados (PEREIRA; RODRIGUES, 2009).

Neste trabalho, há a tentativa de se mesclar as tendências sociosemióticas, sociodiscursivas e sociorretóricas do estudo de gênero. O objetivo aqui não é a defesa de nenhuma delas, mas extrair dos estudiosos filiados a elas subsídios para um trabalho diferenciado com a leitura e a escrita na sala de aula, num primeiro momento, isso parece inconcebível. No contexto teórico essa divisão pode até ser mais rígida, mas no contexto de sala de aula, no cotidiano de enfrentamentos para fazer acontecer o processo de ensino-aprendizagem elas se misturam, inclusive se confundem.

IMPLICAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA MEDIADO POR GÊNEROS TEXTUAIS

A forma como a Psicopedagogia aborda o objeto de estudo assume características específicas. Em virtude disso, ela pode ser: clínica, preventiva e teórica, de modo que uma se articule à outra.

Conforme Pereira (2007a), a área clínica ocupa-se da avaliação psicopedagógica do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem impossíveis de serem sanadas na escola e que demandam um atendimento terapêutico e/ou curativo. Na área institucional, o psicopedagogo atuará no sentido de prevenir a ocorrência das dificuldades de aprendizagem junto aos professores e demais educadores, sempre considerando não só o aluno como parte integrante do sistema escolar, mas também o contexto familiar dele.

Em relação à elaboração teórica, a Psicopedagogia visa criar um corpo teórico com processos de investigação e diagnóstico que lhe seja específico, através de estudos das questões educacionais e da saúde condizentes ao processo de aprendizagem. Nesse trabalho, o eixo

psicopedagógico perseguido é o institucional, por meio da revisão de literatura da área da leitura e escrita com foco nos estudos dos gêneros.

No ensino e aprendizagem de uma língua, é imprescindível que sejam usados textos como instrumento de construção de conhecimentos acerca dessa língua. Eles aportam valiosas referências no que tange aos aspectos linguísticos, culturais, sociais, históricos e econômicos. Isso, porque leem-se e escrevem-se textos, discursos, não palavras descontextualizadas.

Os textos revelam usos da língua e levam à reflexão, contribuindo para a criação de competências e habilidades específicas, tais como: reconhecer, produzir, compreender e avaliar a própria produção textual e a alheia; interferir em determinadas produções textuais; incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foram construídos e que o estudante aprendeu a reconhecer, segundo Lauria (2002).

Em relação ao ato de escrever, não implica somente colocar palavras no papel, mas trabalhá-las com o fim de torná-las a máxima representação do que diríamos de outra forma: um sorriso de consentimento ou irônico; um diálogo entre pessoas íntimas ou desconhecidas; a leitura de imagens, sons; a descrição de sensações e outros textos que compõem as relações humanas.

A finalidade representativa da palavra escrita acontece regida por algumas implicações pedagógicas, segundo Antunes (2003): escrever um texto implica a autoria; a escrita de textos e não frases isoladas de um contexto; a relevância do que se escreve; uma funcionalidade diversificada dos textos produzidos; a existência de um leitor real; contextualização e metodologia adequadas; coerência global; e adequação em sua forma de apresentação.

De todas as implicações pedagógicas elencadas, por Antunes (2003), acerca da escrita de textos marca o papel ativo do discente. Ser autor, imprimir sentido e valor ao que se escreve, buscar a estrutura e o suporte adequados à mensagem que visa socializar para fazê-lo de modo ímpar e alcançar os objetivos desejados. Parece algo fácil, determinado, só seguir algumas dicas e o texto aparece. Errado! Para muitos encontrar a palavra certa que represente o que querem dizer não é tarefa nada fácil.

Vistos os pontos, anteriormente levantados por Antunes (2003), pensá-los com um olhar psicopedagógico significa considerar que mediar à elaboração do conhecimento na formação do aprendiz constitui uma necessidade e não um luxo, um acessório. Deve-se ponderar que esse ser não é desprovido de conhecimentos e experiências; tem-se que respeitá-lo e oferecer-lhe uma oportunidade para avançar, crescer, desenvolver e poder sempre ter confiança de que pode contar com a ajuda de pessoas mais experientes (PEREIRA, 2007b).

E a leitura? Seguramente, não significa decodificar letras sobre uma folha, isso seria uma etapa inicial que se encaminha para um processo de descobertas, um quebra-cabeças que se forma, mas não uma forma única, pré-estabelecida. Muitas são as possibilidades de sentidos vislumbradas nas portas e janelas abertas nos e pelos textos.

Antunes (2003) também apresenta implicações pedagógicas para a prática da leitura. Segundo essa autora, como um processo significativo, deve primar pela leitura de textos autênticos; desenvolver leitura interativa; de duas vias; motivada; do todo; crítica; de reconstrução

do texto; diversificada; por prazer; apoiada no texto; nas entrelinhas; das imagens; e, sobretudo, estar vinculada à construção do sentido.

A participação do professor, no processo de o aprendiz apoderar-se da língua padrão, socialmente privilegiada, é decisiva, muito maior que a de qualquer outro agente de transformação. Necessita-se, em primeiro lugar, acreditar na imperiosa necessidade de se construir uma pedagogia condizente com a realidade da escola em que atua, dos alunos que tem e não os que desejaria ter; e, analisar as condições de leitura e escrita em busca de alternativas com o fim de transformar, para melhor, com intervenções psicopedagógicas adequadas, o quadro apresentado.

Todos os níveis de educação necessitam fortalecer e incentivar a autodescoberta, o autoconhecimento, a automotivação do aluno, ressaltando a autoestima e potencializando a imaginação, as diferentes inteligências, linguagens e a simplicidade da produção individual e coletiva (ANTUNES C., 2003). Compete, então, ao professor propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem: um público ouvinte ou um leitor específico; a situação de produção em que se encontram os interlocutores; as intencionalidades dos produtores (LAURIA, 2002).

Inúmeras são as causas das dificuldades de aprendizagem. Fatores biológicos, orgânicos, emocionais, ambientais, ecológicos. A investigação da gênese das dificuldades de aprendizagem nos remete à questão da interdisciplinaridade quando evidencia os diversos focos teórico-metodológicos necessários para uma descrição adequada do fenômeno da aprendizagem e seus impedimentos. Segundo Pereira (2007c), o próprio conceito de dificuldade de aprendizagem reflete a urgência da abordagem interdisciplinar.

As principais tarefas do psicopedagogo, segundo Pereira (2007d), no campo institucional são: construir, junto com alunos e professores, um espaço de aprendizagem saudável, criativo e instigador; participar da construção do Projeto Político-Pedagógico zelando pela qualidade do ensino, a qualidade do currículo, as metodologias adotadas em sala de aula, a postura e compromisso do corpo docente, comportamento dos alunos e assistência aos pais para o acompanhamento dos filhos. Isso, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha sucesso escolar evitando evasão e repetência. E, ainda, pesquisar e produzir literatura na área, como contribuição ao campo do conhecimento psicopedagógico.

Tendo em vista o papel do psicopedagogo institucional, ele poderá dar suporte para o docente e o discente para a formação de leitores e produtores competentes de texto, capazes de expressarem com coerência e coesão conteúdos, opiniões, desejos e angústias usando a palavra oral/escrita. Mas, para que esse suporte seja relevante, exige-se que haja um comprometimento de todas as partes: professor, aprendiz, gestão escolar e família.

O ler e o escrever constituem atividades sociais que se complementam no sentido de que se configuram insumo uma para a outra. Precisa-se, antes de seguir um modelo, compreendê-lo, ir além da estrutura que o materializa. Concentrar, também, a atenção na construção do sentido do léxico, nos discursos que o perpassa. Desta maneira, pode-se reconstruí-lo com outras palavras de forma criativa, crítica e, inclusive, criando novos textos.

Para Motta-Roth (2008, p. 372) o aluno só se inscreverá no discurso quando esse for concebido como uma prática social. Dessa forma, se faz necessária uma mudança da percepção do que seja ler e escrever na escola: “escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo pela audiência-alvo, para que autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas simbólicas”. Isso gera implicações psicopedagógicas a todo o processo de desenvolvimento do alunado no ensino-aprendizagem: adequação de conteúdos, estratégias e, principalmente, planejamento de intervenções.

Para Vigotsky (2007), o processo de desenvolvimento não ocorre de forma suave e encadeada. O processo de desenvolvimento é um evento intenso, por vezes violento, com características muito mais revolucionárias que evolucionárias. O novo conhecimento surge não apenas de desdobramentos de formas anteriores e sim a partir de colisões e choques que o organismo sofre ao se debater com o ambiente em busca de equilíbrio e adaptação. A aquisição desses novos padrões acontece a partir da perspectiva dialética aplicada ao desenvolvimento considerando os aspectos sócio-histórico-culturais e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elementos fundamentais da Escola de Vigotsky.

A compreensão do conceito de ZPD pode contribuir para o trabalho psicopedagógico com a leitura e a escrita na escola, uma vez que, o desenvolvimento desses processos é gradativo, paulatino e ocorrem a partir de incentivo e modelos em que o aprendizado vai sendo construído mediante o foco em diversas variantes: letras, sons, palavras, sentidos. E na condução desse processo é necessário saber que ZPD:

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2007, p. 97)

Além do conhecimento do que seja ZPD, é preciso ter ciência de que essa distância entre desenvolvimento real e o potencial implica saber que “uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2007, p. 99). Esse aspecto, em relação ao trabalho com os gêneros discursivos, indica que só será válido se o discente for capaz de assimilar as particularidades do gênero em estudo e poder produzir outros textos similares, provocando o aprendizado e logo o desenvolvimento da atenção sobre múltiplos aspectos, pois, segundo Vigotsky (2007, p.92):

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas.

Aprender e ensinar são artes interdependentes que envolvem muitos ingredientes comuns, entre eles a atenção. Aprendiz e docente trabalham constantemente com a atenção, cada qual a foca em fatores diferentes que deveriam chegar ao mesmo resultado: o sucesso da caminhada.

Para Barbosa (2007), o ato de ensinar não deve se resumir em só ministrar conteúdos que sejam assimilados pelos alunos. O que se ensina deve ser educativo e formador de personalidades. Aquele que aprende é uma pessoa que não se limita ao intelectual, mas é também emoção, sentimentos e habilidades.

Quase sempre a “culpa” das dificuldades de aprendizagem (DA) é colocada no discente. Nada se diz dos métodos de ensino, da postura do docente, da filosofia da escola, do comportamento familiar (ZANELLO, 2007). Pode-se perceber que esta situação representa uma maneira de fuga de responsabilidades e atribuição de um peso a alguém que é a vítima.

Há certa aproximação e certo distanciamento entre fracasso escolar e a DA. Mas um não implica o outro, observa-se que o fracasso escolar pode dar pistas de algo que provoca o não aprender, constituindo-se ou não uma dificuldade. E uma DA previamente diagnosticada representa uma possibilidade de se prevenir um fracasso escolar.

Entende-se, então, que há a necessidade de que todos os envolvidos no ato de educar estejam atentos, sejam responsáveis pesquisadores e, sobretudo comprometidos, buscando caminhos diversificados por meio do diálogo, da interação com outros saberes. Não cair na tentação dos modismos, dos reducionismos biológicos, da patologização (COLLARES; MOYSÉS, s/d).

O trabalho didático com o gênero textual, segundo Bonini (2001, p. 8), corrobora para que o aprendiz perceba o aspecto dinâmico da língua, uma vez que o gênero textual “reflete [...] os padrões culturais e interacionais da comunidade em que está inserido”. E o desenvolvimento da capacidade de análise do aluno em relação à produção e/ou recepção dos recursos expressivos da linguagem, considerando textos/contextos atribuindo importância à “intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e produção, recepção de idéias, de escolhas” (BRASIL, 1999, p. 153), configura-se uma prática imprescindível, pois, assim ele terá a possibilidade de ler e produzir tanto textos que se propõem informar, entreter, argumentar quanto persuadir; presentes no meio escolar ou extraescolar (PAULINO et al, 2001).

Os fatores discutidos acerca das implicações do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula revelam que o docente precisa cultivar um olhar atento para não se perder e provocar o desestímulo no discente. São abordagens novas que requerem mudanças na postura do professor e do aluno: do primeiro exige-se abertura ao diálogo, criatividade, tempo para planejar e replanejar, pesquisa e mais pesquisa; do segundo, exige-se uma postura ativa, questionadora e também de pesquisa.

TRANSPOSIÇÃO DE GÊNEROS: IMPLICAÇÕES LINGUÍSTICAS E PSICOPEDAGÓGICAS

No exercício cotidiano do uso da linguagem, cada sujeito, com o próprio repertório, busca comunicar-se de maneira a satisfazer as necessidades dele. Uns com maior êxito, outros menos. E, também, com graus variados de objetividade e subjetividade. No contexto escolar, há a tentativa de se aperfeiçoar esse uso da linguagem, para alguns que nela entram esse objetivo é alcançado, para outros nem tanto. Tem-se tentado o trabalho com os gêneros textuais como meio de se motivar e tratar o tema da leitura e da escrita com mais “naturalidade”, aproveitando conhecimentos prévios, esquemas, competências e habilidades.

A aprendizagem consiste num processo dialético que ocorre por meio da integração de fatores orgânicos, cognitivos, e também advindo do desejo e do corpo. Esse conjunto, quando em harmonia, contribui para a construção de saberes, ações e pensamentos. Para que ocorra uma aprendizagem deve-se observar a existência de conhecimentos e habilidades prévias que corroborem para a superação de etapas.

Deve-se retratar, no entanto, que ao se propor um trabalho com a transposição de gêneros é necessário saber que ao passarmos de um estilo de “gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero” (SCHNEUWLY, 2004, p. 286).

Na transposição de gêneros, o docente é convidado a observar as possíveis dificuldades que o aluno poderá apresentar. Além de dominar a estrutura do gênero apresentado, o discente precisará conhecer a estrutura do novo gênero a qual a mensagem deverá ser veiculada. Sem contar que ele certamente tem que compreender a mensagem, o vocabulário, a estrutura morfosintática e elementos culturais do primeiro gênero. E, conseqüentemente, estudar como transpor tudo isso para um novo esquema discursivo.

Como se pode ver, a transposição de gênero requer o trabalho cuidadoso de competências e habilidades. Para o sucesso desse trabalho há de se considerar noções psicopedagógicas sobre ensino-aprendizagem, tais como: conhecimentos anteriores, relacionamento aluno/professor/família, adequação de conteúdo à idade e ao tempo de aula e também considerar que esse trabalho:

permite uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos linguísticos e não linguísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo, entre outros. São comentários que proporcionam aos alunos, ainda que de forma gradual, a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo. (LOPES-ROSSI, 2006, p.77)

Em cada escolha que aluno/leitor/produtor de texto realiza na interação com um gênero, ele deverá utilizar mecanismos que se aprendem e podem ser aperfeiçoados. Lopes-Rossi (2006), também, acaba ratificando a ideia de que a mediação no processo de assimilação dos gêneros ganha cada vez mais importância.

Conforme Schneuwly (2004, p. 26), saber a caracterização do gênero escolhido para ser trabalhado em sala de aula já representa um conhecimento válido para o início das atividades, porém há outras implicações, como: “mesmo que aceitemos que cada um de nós dispõe de um rico repertório de gêneros, coloca-se, cada vez, o problema da adaptação do gênero à situação concreta”. Daí, a importância dos processos de intervenção psicopedagógica no contexto escolar, com primazia de ações que corroborem para a formação de um leitor/escritor crítico.

Sabe-se que a formação de um leitor/escritor crítico representa um objetivo a ser alcançado em longo prazo e que demanda conhecimento e ousadia, pois a leitura crítica constitui-se numa “atitude que implica, necessariamente, uma análise do texto prévia a qualquer discussão, pressupõe uma interação, um escutar o outro” (KLEIMAN, 2000, p. 76). Escutar é uma habilidade a ser ensinada, trabalhada. Escutar no sentido de compreender profundamente, mas não é uma tarefa fácil devido à multiplicidade de interesses, cada ser é um mundo único. Mas, cabe esclarecer aqui que se trata do uso da linguagem para a expressão subjetiva dentro dos padrões exigidos pela norma da língua e não o uso da palavra correta que a escola quer ouvir e, muitas vezes, está carregada de passividade.

A manutenção da chama do querer aprender, do diálogo com os textos, entre os textos, com os companheiros, com o professor no momento da construção do conhecimento sem medo, promove uma aprendizagem para toda a vida. Num ambiente de confiança e prazer não há porque temer os obstáculos, os impedimentos à aprendizagem, esses podem ser enfrentados e solucionados.

O psicopedagogo deve sair do lugar comum e evitar fazer o que muitas escolas, por falta de conhecimento e *despedagogia*, estão fazendo: rotulam muitas crianças como hiperativas, deficientes mentais. Para o diagnóstico mais seguro, a literatura aponta como melhor caminho que se adote a dimensão ecológica, ou seja, perceber a criança como um ser pertencente a diversos contextos que a educa ou deseduca; cria para ela ambiente saudável de aprendizagem ou empecilhos, impedindo-a de aprender não só conteúdos escolares, mas também habilidades que a permitam conviver social e profissionalmente (ARAÚJO, 2010).

A visão psicopedagógica sobre a produção textual impõe ao mestre uma prática diferenciada. Esse passará a considerar não só texto e contexto, mas também o aluno de uma maneira holística, ser capaz de produção de linguagem. Percebe-se aqui a importância de congregação de elementos linguísticos e não linguísticos para uma efetiva produção discursiva, que está para além do estudo do código.

Para uma adequada transposição de gêneros, deve-se observar o uso correto da: pontuação, escolha léxica, estrutura textual e figuras de linguagem, entre outros componentes linguísticos e discursivos. Tudo isso em decorrência do contexto de produção e do interlocutor do texto, segundo Bakhtin (2000). Isso também faz com que se reflita acerca do papel da escola, como diz Motta-Roth (2003, p.17):

o que nos falta dar a nossos alunos, em especial àqueles do sistema escolar público, talvez não seja “competência de linguagem”, mas sim *insight* sobre como a linguagem possibilita ou impede a inserção social. A

sala de aula de línguas talvez seja o lugar para analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para medir práticas sociais.

Como comenta Motta-Roth (2003), os elementos culturais que envolvem a produção e a recepção de textos são também muito relevantes para a organização do trabalho com os gêneros. Saber como os sujeitos se relacionam nas práticas discursivas dos grupos sociais a que pertencem, fornece subsídios para uma programação de atividades mais significativas no contexto escolar. E ainda, oferece suporte para que as possibilidades de uso da linguagem do aprendiz sejam ampliadas, o que é função da escola. Sendo assim:

A contribuição da noção de gêneros textuais para o ensino de linguagem, portanto, é chamar atenção para a importância de se vivenciar na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial; atividades essas às quais, muitas vezes, o aluno não terá acesso a não ser pela escola. O mundo letrado deve ser desmistificado, deve se tornar algo real, palpável. (MOTTA-ROTH, 2006, p. 503)

A reflexão acerca do papel da leitura e da escrita como insumo para as práticas linguageiras em sala de aula precisa passar como já comentado, pelo viés dos elementos culturais e, conseqüentemente sociais. Tal procedimento proporcionará “a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade” (LOPES-ROSSI, 2006, p.75).

A discussão, apresentada até este ponto, permite refletir estas palavras de Barbosa (2007, p.3): “ao determinar os métodos de ensino precisa ponderar quais contribuem para que o aluno empregue seus esquemas operatórios de pensamento para participar de experiências de aprendizagem de forma significativa”. Isso contribuirá para amenizar o problema didático da heterogeneidade das aprendizagens, que muitas vezes é rotulada de dificuldades.

Quando o aprendiz não consegue dar uma resposta satisfatória ao obstáculo que lhe é posto, quando não consegue interagir, usufruir do contexto sócio-histórico e cultural em que vive, se pode dizer que este fenômeno caracteriza-se como uma situação de não aprendizagem mesmo que em outras situações o sujeito tenha demonstrado que tem potencial. É momento de a família, a escola e outros profissionais da Educação investigar o que realmente está acontecendo com o aprendiz.

Para o desenvolvimento satisfatório da proposta de trabalho com os gêneros textuais, primando pela transposição de um gênero para outro, considerando a leitura e escrita com fatores-chave, é preciso “um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções; um contexto que favoreça a interação entre os alunos, a troca de conhecimentos, a valorização das habilidades individuais” (LOPES-ROSSI, 2006, p.81).

TEXTOS INFORMATIVOS E POÉTICOS: CARACTERÍSTICAS

A notícia representa um texto de caráter informativo em que predomina a função referencial da linguagem. Desse modo, o fundamental é explicitar ao leitor as abrangências de um determinado fato. Conforme Cassany (2008) e Dolz & Schneuwly (2004), esse gênero apresenta como principais características representar o relato de dados importantes que respondem os questionamentos: o quê, quem, onde, quando, como e por quê. E primeiro, devem aparecer as informações mais relevantes e organizadas em ordem de importância, formando, assim, uma estrutura piramidal; e, ainda, os parágrafos costumam ser curtos e a linguagem clara e concisa.

Segundo Kaufman e Rodríguez (1998), a notícia transmite, em terceira pessoa e em estilo formal, uma nova informação sobre acontecimentos, objetos ou pessoas. Ela se apresenta como unidade informativa completa, que contém todos os dados necessários para que o leitor compreenda a informação sem necessidade de recorrer a textos anteriores.

Não se pode esquecer que a notícia é um texto que se caracteriza, ainda, por sua exigência de objetividade e veracidade: apresenta estritamente os dados. Ou deveria ser, porque se sabe que nem sempre a notícia é veiculada de forma neutra, só o simples fato de se “omitir ou acrescentar informações” já consiste numa tentativa de se impor ao leitor certa interpretação (RIBEIRO *et al*, 2005, p. 112).

Empregam-se na notícia, principalmente, orações enunciativas, breves, que respeitam a ordem sintática canônica. Isso lhe dá uma dinâmica diferenciada, facilita a leitura. Mas, nas palavras de Paixão (1991, p. 13), “a linguagem técnica, ou de uso prático, busca retratar a realidade através de critérios objetivos e as palavras são empregadas para transmitir um determinado pensamento ou algum fato”. Esse é um dos aspectos que estabelece a distinção entre texto poético e a notícia.

Benassi (2009, p. 1793) afirma, ainda, que o gênero notícia representa “um formato de divulgação de um acontecimento por meios jornalísticos. É a matéria-prima do Jornalismo, normalmente reconhecida como algum dado ou evento socialmente relevante que merece publicação numa mídia”, seja impressa ou *on-line*. Refere-se, principalmente, a acontecimentos políticos, sociais, econômicos, culturais e naturais que, de algum modo, afetam significativamente a sociedade.

Há que se destacar ainda a importância da notícia na vida social das pessoas ao longo do tempo. Não é de hoje que esse gênero existe, ele vem sofrendo alterações de acordo com as transformações ocorridas na sociedade. Afirma-se que

na antiguidade, as informações oficiais eram passadas para a população, na maior parte das vezes por autoridades nobres. Na Idade Média, além dos nobres, pessoas ligadas à igreja também transmitiam notícias oficiais. Para distâncias mais longas, as autoridades ou líderes enviavam um mensageiro, alguém especializado em levar notícias a lugares distantes e dar outras informações. (BENASSI, 2009, p. 1794)

No contexto atual, exige-se que os indivíduos estejam sempre informados. É uma questão de sobrevivência. Para isso, os meios de comunicação são suportes para a conexão com o

mundo. Nessa interação, muitas vezes, os leitores ficam reféns do que está dito, por isso a necessidade de um trabalho pedagógico com o texto jornalístico em sala de aula. Para Benassi (2009, p. 1795), “há algumas características do texto jornalístico que podem servir ao professor para o trabalho com seus alunos: concretude, expressão das aparências e não da sugestão, texto sintético, limitação do repertório verbal” entre outras, como forma de contribuir para uma leitura menos ingênua.

Diferente do gênero notícia, o poético se inscreve naqueles que ocorrem à transgressão no uso da palavra. Segundo Paixão (1991), o poeta envida esforços para realizar na poesia uma nova realidade desenhada com palavras, delinea por meio dela um mundo de imaginação. Assim,

envolvido pela paixão, pela alegria ou pela tristeza, o poeta pode conceber as imagens mais alucinadas [...]. O que importa para ele não é a veracidade ou a verdade dos fatos; importa sim que esteja escrevendo aquilo que sente, em palavras que transmitam a sua visão de mundo, seja ela qual for, e mostrando seu combate com a vida. (PAIXÃO, 1991, p.14)

Nos textos poéticos, desse modo, pode-se observar sempre uma percepção subjetiva da realidade, que se evidencia por meio de diversos recursos da arte da palavra, como a seleção lexical, a estrutura dos versos, das estrofes, o poder das imagens criadas pelas metáforas, a temática retratada. Mas nada disso constitui uma regra a ser seguida, pois para Paixão (1991, p.11) “a atitude do poeta com as palavras é sempre imprevisível”. Vê-se, assim, que a arte de criação estética com a palavra, matéria-prima da literatura, subverte as regras convencionais de uso da língua, ficando nas mãos do poeta o poder de dar vida, beleza e significação às palavras.

Para Kaufman e Rodríguez (1998), o poema é um texto literário geralmente escrito em versos, com uma espacialização muito particular: as linhas curtas e os agrupamentos em estrofes dão relevância aos espaços em branco. Então, o texto emerge na página com um aspecto especial que prepara o leitor para introduzi-lo nos misteriosos labirintos da linguagem figurada. Esse tipo de linguagem simboliza a marca de expressividade da poesia, pois por meio dela pode-se “recriar o significado das palavras, colocando-as num contexto diferente do normal” (PAIXÃO, 1991, p.14).

Também é salutar o argumento de que a construção poética habilita uma leitura em voz alta para captar o ritmo dos versos e promove uma tarefa de abordagem que tenta revelar a significação dos recursos estilísticos empregados pelo poeta, seja para expressar seus sentimentos, suas emoções, sua visão da realidade, ou para criar um clima de mistério e de realidade (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1998).

A evolução histórica e política da sociedade, conforme Paixão (1991, p.17), acabou atribuindo aos usos da linguagem às mesmas rígidas características que se verificam nas relações de trabalho: divisões, especializações, manipulações, etc. “E a linguagem, do mesmo modo que a vida passou a ser governada por regras e leis. Proibições e limites.” Isso, em certa medida, apresenta pontos negativos para o processo de ensino-aprendizagem, pois a escola assumiu mais o lado utilitário da linguagem para ser abordado, o trabalho com o poético se dá em contextos bem restritos, como o estudo da produção poética das escolas literárias canônicas.

No entanto, há de se investir no trabalho poético na escola. A poesia, “talvez seja, entre nós, a maneira que temos de sonhar juntos. Ao mesmo tempo, uma realidade” (PAIXÃO, 1991, p.10). Compartilhar sonhos e expressá-los em linguagem poética, usando os sentimentos, possibilita aos envolvidos na interação crescerem nas relações interpessoais e buscar um mundo melhor.

Malanga (2003, p. 17) contrasta a linguagem empregada na notícia e na poesia, diz que a da primeira leva o leitor a uma compreensão dos significados, enquanto que a da segunda obriga-o a centrar-se nela como meio para se construir sentidos. E, argumenta, inclusive, que a “poesia é uma forma de uso inusitado da linguagem”, constitui um texto aberto, com múltiplos sentidos.

Como se pode perceber, a notícia e o poema constituem gêneros com particularidades bem marcadas que em certa medida se contrapõem. Não é simples afirmar que são gêneros estanques, uma vez que em algum momento eles podem se entrecruzar. Por isso, Paixão (1991, p.12) comenta que “o que mais distingue os tipos de linguagem é a maneira como as palavras se organizam e a energia que elas carregam”. Se no texto informativo o que se destaca é o fato e o que o envolve, na poesia a relevância se encontra no ato de recriar o significado das palavras, usando-as num contexto que foge ao habitual.

ATIVIDADES DE TRANSPOSIÇÃO: DO INFORMATIVO AO POÉTICO

O exercício da escrita é um fazer significativo quando sai da rotina do escrever para o professor corrigir e atribuir nota. Se fortalece a medida em que se torna um processo interativo em que tem-se produtores de texto e leitores que socializam as produções, expõem opiniões sobre o texto do outro, reescrevem compartilhando e construindo conhecimentos.

A transposição de gêneros adquire nesse contexto um procedimento importante como atividade de produção em sala de aula, pois oferece ao discente e ao docente oportunidade de fazer um uso social da linguagem. Marcuschi (1996) acrescenta que o ato de reproduzir um conteúdo de um gênero em outro colabora de modo relevante para a produção e compreensão de texto.

Dentre as atividades de leitura, deve-se valorizar o comentário de texto como uma das atividades de fomento à compreensão e produção oral e escrita. Cassany (2008) argumenta que essa atividade é autêntica e espontânea, já que, quase sempre, queremos informar aos participantes de um evento comunicativo nossas opiniões e, também, conhecer o que eles pensam acerca do que lemos. Para esse autor, o comentário configura-se uma tarefa de alta complexidade que exige variadas habilidades linguísticas. Cabe destacar:

- a. a recepção e compreensão do texto, que inclui os processos de percepção visual, a ativação de conhecimento prévio, a contextualização do texto ou a inferência de implícitos;
- b. a construção de interpretações e opiniões, que inclui a formulação de hipóteses, sua verificação, o detalhamento de dados relevantes, o desenvolvimento de pontos de vista; ou

c. a expressão de valores, que inclui o conjunto de processos envolvidos na produção discursiva (planejamento, textualização e revisão). (CASSANY, 2008, p. 41)

Em vários momentos da atividade de leitura e produção, o recurso do comentário contribui para o desenvolvimento do aprendiz de forma global. Cada fase sugerida por Cassany (2008) ocorre de forma integrada e exigem elaboração por parte dos participantes, toma-lhes tempo. Porém, com esse procedimento, o discente trabalha com esquemas corporais, cognitivos e culturais que vão sendo aperfeiçoados à medida que as experiências vividas e acumuladas sejam significativas.

Em relação à atividade de transposição de gêneros, em que o discente desenvolve a capacidade de tratamento de estruturas textuais distintas, o professor precisa criar momentos adequados para o aluno verbalizar o que pensa sobre a temática estudada, o modo como está organizada e como pode ser representada em outra estrutura. A expressão oral revela-se um instrumento muito importante nesse processo de construção do conhecimento.

Cassany (2008) defende que o ato de falar, como procedimento didático, desempenha funções instrumentais imprescindíveis nos diferentes processos de analisar textos. Inumeráveis são as situações de comentário constituídas coletivamente, utilizando o diálogo para construir cooperativamente as interpretações. É importante frisar que ao falar:

- a. verbalizamos nossos pensamentos e sensações, os formulamos a um interlocutor para que possa compreendê-los; uma intuição ou uma impressão embrionária se transforma assim em orações concretas, com sentido, elaboradas verbalmente;
- b. escutamos os pensamentos e sensações do nosso interlocutor; os confirmamos e reforçamos ou os rejeitamos;
- c. reformulamos nosso ponto de vista inicial; enriquecemos com as contribuições do interlocutor, construindo uma interpretação mais social, compartilhada. (CASSANY, 2008, p.41)

Nas palavras de Cassany (2008), se vê o quão relevante é o tratamento adequado da fala como instrumento pedagógico. A interação oral possibilita aos participantes do evento comunicativo oportunidade ímpar para a construção coletiva de conhecimentos e transformação da forma de ver o mundo ao redor. É por meio de interpretações e argumentações convergentes e/ou divergentes que cada um pode contribuir com o grupo a que pertence.

Visto que o comentário oral revela-se uma atividade significativa para o processo de leitura e fomento para a produção escrita nos diversos momentos da atividade, se faz necessário estabelecer como um dos objetivos pedagógicos e propósitos para o desenvolvimento da leitura o trabalho com a expressão oral.

Não se pode negar que o objetivo geral e explícito da leitura, no ambiente escolar, é aprender as características de um gênero, conhecer a estrutura do mesmo, vocabulário básico e

funções comunicativas, como se informar sobre um assunto e buscar entretenimento. E, ainda, se lê para aprender conteúdos de uma disciplina (CASSANY, 2008).

Lopes-Rossi (2006) comenta que conhecer um gênero ajuda o discente a decidir sobre vários aspectos no momento da produção do texto, como: a realização de inferências para a escolha vocabular, o uso de recursos linguísticos e não linguísticos, a seleção de informações, o tom e o estilo, entre muitas outras variáveis que contribuem para a materialização de um texto.

Para Cassany (2008), no contexto de sala de aula precisa haver uma mudança nos papéis do professor e do aluno. Os momentos de exposição e explicação do mestre devem ceder espaço para a atividade de interação dos alunos. A postura participativa dos discentes deve ser evidenciada, a maior parte do tempo, por meio de trabalhos em duplas ou em pequenos grupos, conversas, leitura e escrita. Processo interativo que pode aperfeiçoar a construção de conhecimentos. Souza (2006a, p. 22) corrobora essa ideia dizendo que:

Mais do que preocupar com o futuro dos alunos (vestibular, profissão), cuidemos do presente deles: que aprendam a respeitar as pessoas, o ambiente escolar; que adquiram cada vez mais os domínios de dizer com habilidade os conhecimentos que adquirem, apresentando pesquisas, em linguagens variadas; que desenvolvam as habilidades de ler e escrever, em todas as disciplinas. Que aprendam um pouco a cada dia, para mostrar o que sabem e como sabem pensar, agora, para eles mesmos. Esses momentos em que temos que mostrar aos colegas o que sabemos são sempre um desafio, um esforço e, quem sabe, uma empolgação – criemos situações para que isso aconteça e eles sempre terão coisas importantes a fazer na escola.

Ao escolher a poesia, como o gênero a ser produzido, implica o estudo de conteúdos específicos da área, de um modo mais prático em que a prática de leitura de poesias e o exercício de fazer poesias imperem. De acordo com Souza (2006b, p.58), “da leitura origina-se o aprendizado implícito de como escrever poesias, exercício de uma habilidade de alto significado humano (e pouco econômico). A reescrita, então, vai além das questões ortográficas e gramaticais, pois procura o ritmo, a palavra criativa e expressiva”.

IMPLICAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS DO TRABALHO COM AS ATIVIDADES DE TRANSPOSIÇÃO: DO INFORMATIVO PARA O POÉTICO

Um dos fatores a se considerar está relacionado ao uso da escrita que se faz em cada contexto particular. Nas palavras de Cassany (2008, p.48), “cada um desenvolve seu próprio repertório de gêneros, com estilo, estrutura, conhecimento e funções diferentes.” Assim, a solicitação da escrita de um texto poético implica levar em conta os repertórios já adquiridos pelos alunos acerca do gênero e também aceitar a própria diversidade estrutural e potencialidades de criação existente no interior desse gênero.

Outro fator, também importante, que influencia no momento de sugerir uma intervenção psicopedagógica, se relaciona ao exercício, à experiência vivida por meio da escuta e leitura de um determinado gênero. Enfim, é possível aprender a ser um bom leitor/ produtor de um gênero. Exigem-se, para isso, buscar estratégias coerentes, disciplina, estudo e aprender fazendo (CASSANY, 2008).

Mais dois aspectos importantes fatores, a serem tratados em relação ao estudo do gênero, segundo Cassany (2008), são: a forma e o conteúdo próprios de cada gênero, que estão estreitamente ligados. A partir disso, pode-se inferir que os encaminhamentos psicopedagógicos se direcionam para uma melhor escolha de textos e exploração da forma/conteúdo, como também uma adequada proposição de atividades que contribuam para a construção de conhecimentos e formação do aluno/leitor/autor de textos.

Nos comentários de Faria (1998, p.13), evidencia-se que o docente precisa se atentar para “o primeiro objetivo da pedagogia da informação [que] é, pois, ensinar o aluno a se situar no caos desse excesso de informação (tanto no que diz respeito a fatos históricos importantes como aos fatos miúdos do cotidiano)”. O professor deve se constituir como mediador desse processo para que o discente saiba selecionar fatos, desenvolver operações e processos mentais que contribuem para a construção da inteligência, tais como: identificar, isolar/relacionar, combinar, comparar, selecionar, classificar, codificar, ordenar, e esquematizar dados; induzir e deduzir informações; levantar hipóteses e verificá-las; reproduzir, transformar, transpor conhecimentos; criar, conceituar, reaplicar conhecimentos.

São múltiplos os procedimentos que o aprendiz desenvolve com o trato pedagógico dos textos informativos. Isso implica processos mentais e comportamentais que vão sendo desenvolvidos e/ou consolidados. São relevantes para a construção de conhecimentos escolares e extraescolares. Faria (1998, p.13) enfatiza, ainda, que por meio das atividades de aprendizagem da leitura e da produção de textos informativos os discentes aprendem a:

“encontrar pontos de referências e balizas; pesquisar, decodificar dados, levantar dados, fazer escolhas; organizar dados; ordenar ideias, comparar e comprovar; ligar um fato ao outro, hierarquizar, estabelecer relações de causa e efeito; argumentar e contra-argumentar; e no seu sentido mais geral: Aprender a ler; aprender a escrever; aprender a transferir aprendizagem dos fatos gerais lidos no jornal à sua vida cotidiana.”

Vê-se, assim, como o trabalho de mediação com o texto informativo pode corroborar para o desenvolvimento de habilidades e do intelecto dos aprendizes. Afeta de modo positivo todo o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, caracterizando um momento importante de convergência de diversos mundos: do docente, dos alunos/leitores/escritores e o da notícia. Dessa convergência pode suscitar implicações psicopedagógicas que exigem uma particular atenção, pois o estudo e entendimento das condições de produção e recepção do mundo das palavras e do mundo dos aprendizes, no contexto escolar, são condicionantes para o êxito ou fracasso das intervenções.

Cardoso e Teberosky (2003, p. 40) argumentam que renovar as propostas de ensino-aprendizagem depende de modo fundamental da vontade, capacidade e decisão dos professores “para tornar acessível a linguagem escrita a crianças com diferenças individuais que afetam diversos aspectos: idade, ambiente familiar e cultural, experiência prévia, língua familiar e cultural, nível cognitivo de desenvolvimento etc.” É possível estender esse posicionamento aos demais níveis de ensino, pois

O contexto cultural e o meio, a sociedade e os seus múltiplos sistemas são constituídos nas diversas modalidades estabelecidas pelas conversações, pela linguagem. São as diferentes modalidades desta linguagem que precisam da nossa atenção enquanto psicopedagogos, pois se torna necessário dar destaque às amplas articulações existentes no aprender humano. (BEAUCLAIR, 2008, p. 108)

Entretanto, segundo Cardoso e Teberosky (2003, p. 52) é muito cruel cobrar dos professores uma atuação perfeita sem lhes oferecer condições mínimas de trabalho como uma infraestrutura propícia ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e, também, a ausência de “uma equipe de trabalho que assegure o intercâmbio de conhecimentos e ideias entre os próprios professores”. Urge, conforme essas estudiosas, que se cobre do professor o que lhe cabe como dever: ensinar. Porém, que lhe ofereçam condições não só materiais, mas também, entre outras coisas, a possibilidade de formação continuada, diálogo com seus pares, pensar e experimentar novas abordagens de ensino.

A atuação psicopedagógica, no contexto de uma instituição escolar, envolve desde o estudo diagnóstico para conhecer a realidade ao desenvolvimento de atividades de intervenção. Porém:

Só podemos conhecer pessoas, situações, objetos e fenômenos realizando ações e operações que possam estabelecer relações com e entre eles. Assim, torna-se possível compreender que competências são modalidades estruturais da inteligência, onde podemos ser aptos, capazes, adequados e próprios em nossas latentes capacidades de apreciar, avaliar e julgar determinadas situações e problemas e, por conta disso, sermos capazes de elaborar propostas de alternativas possíveis para compreender as busca de soluções. (BEAUCLAIR, 2008, p. 61)

Uma das práticas que mais deve ser estimulada na escola é o trabalho em cooperação, ora em duplas, ora em pequenos grupos. Para Souza (2006b, p. 57), “essa é uma das práticas construtivistas que não pode virar modismo: o trabalho dos pares em mútua ajuda melhorando o que produzem é o jeito humano que temos de nos firmar nos saberes, tornando-nos preparados, confiantes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resposta à questão central do trabalho: Como a Psicopedagogia pode intervir nos mecanismos de transposição de gêneros de modo significativo? Se configura na possibilidade de se pensar e organizar o contexto de recepção e produção do texto de modo mais acessível ao discente, em que o docente amparado por conhecimentos referentes ao arcabouço da Psicopedagogia, da Linguística e da Psicologia da Educação saiba reger esse momento tão delicado que envolve o discente, a compreensão e produção de texto, nessa sociedade dinâmica e tecnológica.

A problemática em torno do uso pedagógico do gênero textual no contexto escolar, por que e como usá-lo com êxito na sala de aula sinalizou também implicações psicopedagógicas decorrentes de uma mudança de posicionamento em que o discente é convidado a participar ativamente da construção do conhecimento, e os casos de não aprendizagem, são estudados de modo a contemplar todos os envolvidos sem direcionar para um único responsável pelo impedimento da aprendizagem. Docente, discente, comunidade gestora e a família são todos responsáveis, juntos podem descobrir caminhos mais frutíferos para empreender a aprendizagem.

Viu-se que as características dos gêneros textuais notícia e poema, em certa medida, se distanciam conforme o emprego da linguagem para a construção das mensagens. Evidenciou-se a importância de se promover mudanças na dinâmica dos papéis do professor e do aluno na construção do conhecimento mediante a possibilidade de explorar a estrutura de determinados gêneros textuais, confrontando-a com de outro gênero. E, o mais relevante, trabalhar de forma interativa para usar o conteúdo expresso em outro gênero.

A discussão das implicações psicopedagógicas da transposição do gênero notícia para a poesia na sala de aula mostrou-se que se faz necessário dispensar atenção ao uso da escrita nas práticas de sala de aula, esforçar-se para torná-la a mais autêntica possível; enriquecer o repertório dos alunos com o gênero em estudo, permitir que eles entrem em contato com o maior número possível de texto do mesmo gênero e ajudá-los a se organizarem em meio a tantas informações. As implicações psicopedagógicas afetam, assim, o trabalho docente. Esse deve manter-se em constante postura de pesquisa multidisciplinar, tomadas de decisão, reflexões, reiniciar o processo e/ou aprofundá-lo.

Em síntese, pode-se considerar que a intervenção psicopedagógica, no âmbito da transposição didática de gênero revela-se de suma importância, dado as contribuições positivas para o desenvolvimento de práticas mais interativas em que aprender na escola seja possível sem impedimentos. Porém, se a não aprendizagem se manifestar, os recursos, para tratá-la, estarão de prontidão: o diálogo, profissionais especializados comprometidos, reflexivos e que saibam trabalhar de modo integrado para a busca do melhor caminho para combatê-la.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. Série Aula; 1.

ARAÚJO, Jacy Cristina Cerqueira; LIMA, Albenise de Oliveira; AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida. *A Identidade do Diferente...* Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br//artigos/artigo.asp?entrID=892>> Acesso em: 12/06/10.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O problema do texto. In: *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 a, p. 327-358.

_____. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b, p. 277-287.

BARBOSA, Vandenilson Cosme Gomes. *Psicopedagogia x Escola: Construindo conhecimentos*. Psicopedagogia online, 2007, p.1-6. Disponível em: <<http://www.Psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=991>> Acesso em: 27 dez. 2009.

BEAUCLAIR, João. *Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades*. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

BENASSI, Maria Virginia Brevilheri. *O gênero "notícia": uma proposta de análise e intervenção*. In: CELLI – Colóquio de Estudos Lingüísticos e Literários (2007), Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1791-1799.

BONINI, Adair. *Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas*. Trabalho em Linguística Aplicada. Campinas, v. 37, p. 7-23. Jan./Jun. 2001.

BOSSA, Nadia Aparecida. *A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, 1999.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CASSANY, Daniel. *Oficina de textos: compreensão leitora e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 14-31.

COLLARES. Cecília Azevedo Lima. *Ajudando a desmistificar o fracasso Escolar*. UNICAMP: [?].

CORACINI, Maria José Rodríguez Faria. *Leitura: decodificação, processo discursivo...?*In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 13- 20.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. *Como usar o jornal na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Aula XXI – Santillana:1998.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LAURIA, Maria Paula. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. (PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais).

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros Discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: Karwoski, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. 2 ed. Ver. E ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MALANGA, Eliana Branco. O processo de simbolização na abordagem da semiologia. In: *Psicopedagogia e Semiologia: uma interdisciplinaridade produtiva*. São Paulo: Memnon, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto*. Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste, Goiânia, n.11, p. 38-71, nov. 1996.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 17-29.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH (Orgs.). Prefácio. In: *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 7-10.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Análise Crítica de Gêneros: Contribuições para o ensino e a pesquisa e a pesquisa de linguagem*. D.E.L.T.A., 24:2, 2008 (341-383).

PAIXÃO, Fernando. *O que é poesia?* 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato editorial, 2001.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da Linguística*. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 05, nº. 11 – 2º Semestre de 2009 [www.letramagna.com].

PEREIRA, Mônica Souza. Fundamentos e Objeto de estudo da Psicopedagogia. In: ___. *Fundamentos da Psicopedagogia*. Brasília-DF: CETEB/UGF, 2007a. 9-36

_____. A criança em desenvolvimento. In: ___. *A Construção do Conhecimento*. Brasília-DF: CETEB/UGF, 2007b Unidade II, p.23 – 35.

_____. *A Abordagem Psicopedagógica às Dificuldades de Aprendizagem*. Brasília-DF: POSEAD, 2007 c, p. 6-20.

_____. O Psicopedagogo como profissional. In: ___. *Fundamentos da Psicopedagogia*. Brasília-DF: CETEB/UGF, 2007d. Cap. 5 e 6, p.37- 45.

RIBEIRO, Josué Marcos et al. *Levantamento de Elementos Ensináveis nos Gêneros: “Notícia impressa” em Língua materna (LM) e “Notícia Virtual” em Língua Estrangeira (LE)*. Revista Signum: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 8/2, p.109-125, dez. 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, Agostinho Potenciano de . Não te interessa. In: *Reorientação Curricular de 6ª a 9ª série*. Currículo em debate. Caderno 2: Um diálogo com a Rede – Análise de dados e relatos. Secretaria de Estado da Educação de Goiás: Goiânia, 2006a.

_____. Campeão pra quem?. In: *Reorientação curricular de 6ª a 9ª série*. Currículo em debate. Caderno4: Relatos de Práticas Pedagógicas. Secretaria de Estado da Educação de Goiás: Goiânia, 2006b.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

ZANELLO, Valeska. Conceitos Básicos de Psicanálise. In: _____. *Contribuições da Psicanálise ao conhecimento Psicopedagógico*. Brasília-DF: POSEAD, 2007, p.6-20.