



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARISSOL DIAS DA SILVA

**O gênero do discurso no letramento e na alfabetização dos
alunos: uma percepção do professor**

**Brasília-DF
2019**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARISSOL DIAS DA SILVA

**O gênero do discurso no letramento e na alfabetização dos
alunos: uma percepção do professor**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Pedagoga pela Universidade de Brasília.

Orientador:

Prof. Dr. Hélio José Santos Maia

**Brasília-DF
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SM342g SILVA, Marissol Dias da
O gênero do discurso no letramento e na alfabetização dos
alunos: uma perspectiva do professor / Marissol Dias da
SILVA; orientador Hélio José Santos Maia. -- Brasília, 2019.
69 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2019.

1. Alfabetização. 2. Gênero de texto. 3. Gênero do
discurso. 4. Percepção docente. I. Maia, Hélio José Santos,
orient. II. Título.

O gênero do discurso no letramento e na alfabetização dos alunos: uma percepção do professor

Monografia apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Aprovado em

Prof. Dr. Hélio José Santos Maia – (FE/UnB)
Orientador

Prof. Dr. Francisco Thiago da Silva (FE/UnB)
Examinador

Profa. Dra. Paula Gomes de Oliveira (FE/UnB)
Examinadora

Profa. Dra. Eloisa Assunção de Melo (FE/UnB)
Suplente

Dedico esse trabalho a minha mãe, Yasodhara, a educadora mais humana, dedicada e incrível que conheci, a qual os ensinamentos levarei para sempre comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas bênçãos e pela coragem dada durante minha jornada, principalmente nos momentos em que mais precisei.

A minha mãe, por todas as lutas pelas quais passamos juntas e por aquelas que enfrentou por mim. Por acreditar em mim e me tornar o que sou hoje. Por ser minha primeira professora e me ensinar o cuidar e o educar.

Aos familiares que me ajudaram, cada um à sua maneira, a chegar até aqui.

Aos amigos que conheci e com quem compartilhei momentos únicos.

Aos professores que me apoiaram e me ensinaram tanto durante minha trajetória escolar.

Ao professor Dr. Hélio José Santos Maia, cuja competência na minha orientação tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos professores da Universidade de Brasília (UnB) que contribuíram no meu crescimento acadêmico e pessoal.

*“Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos
homens.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

O trabalho com gêneros textuais no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) representa um desafio para professores e alunos nesse seguimento, sobretudo. Assim, este trabalho de pesquisa procurou compreender a interação dos docentes com os mais variados gêneros do discurso, bem como conhecer a forma como esses professores trabalham os gêneros textuais. Com esses objetivos, foram realizadas, como metodologia, entrevista semiestruturada com cinco professores que atuam no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e observação de três turmas correspondentes a cada um dos anos iniciais. Como base nas respostas obtidas e nas observações das aulas, se procedeu a uma análise que nos permite chegar a algumas conclusões. Entre elas, a de que há necessidade de maior ênfase na formação inicial e continuada sobre a importância dos gêneros textuais na escolarização do BIA; e certa ingenuidade nas representações dos professores acerca de gêneros textuais a serem trabalhados no segmento e desconhecimento das habilidades da BNCC a serem desenvolvidas nesse bloco.

Palavras-chave: Alfabetização; Gênero de texto; Gênero do discurso; Percepção docente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação de agrupamentos de gêneros textuais que se recomenda a utilização no ensino.....	29
Quadro 2	Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas no que diz respeito a gênero do discurso/gênero textual no BIA.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	12
INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 - Propósitos da pesquisa.....	22
Objetivo geral.....	23
Objetivos específicos.....	23
Justificativa.....	23
Metodologia.....	25
CAPÍTULO 2 - Uma fundamentação teórica.....	27
CAPÍTULO 3 - Dados da pesquisa, sua análise e resultados.....	39
Observações das Aulas.....	47
Considerações Finais.....	55
Referências bibliográficas.....	57
APÊNDICES.....	59

MEMORIAL

Minha história começa com quem veio antes de mim: minha mãe. Desde quando consegue se lembrar, ela desejou ser professora. Junto ao seu sonho, também esteve presente alguns desafios, como a dificuldade que tinha em ler e escrever. Por conta disso, atualmente ela mantém, principalmente, constante estudo de redação e português.

Os obstáculos que ela enfrentou e o gosto por aprender e ensinar mais tarde me tornaram uma pessoa leitora, também interessada em ensinar, em aprender em histórias. Quando eu era pequena, antes de dormir, minha mãe cantava músicas de ninar que, mais tarde, passaram a ser histórias que ela mesma inventava ou modificava de alguma que já conhecia.

Dos 2 aos 4 anos, mais ou menos, tive aulas de inglês por causa de um convênio da creche com uma escola de inglês. Receber livros infantis em uma língua diferente, mesmo que eu ainda não soubesse ler, impulsionou meu interesse por livros. Como minha mãe teve dificuldades com leitura e escrita, decidi me colocar em contato com livros o quanto antes. A escola e o inglês caminharam comigo juntos, despertando o meu interesse por textos, pelo mundo da leitura e, sem que eu soubesse ainda, pelos gêneros textuais. De acordo com minha mãe, houve um episódio em que, em uma creche, quando eu tinha 2 anos, reuni uma turma para conta uma história. Peguei um livro de uma dessas histórias clássicas, como a da Chapeuzinho Vermelho, que todos ouvem várias vezes. Como eu conhecia a história dos desenhos e do que minha mãe me contara, peguei o livro e comecei a contar a história para as crianças da minha idade, fingindo que lia, e fui mostrando as imagens conforme avançava a narrativa.

Aprender a ler foi como entrar em outro mundo e por conta própria. No início tive dificuldade por não ter combinado muito bem com o método de alfabetização da professora, mas minha mãe me ajudou, concluindo minha alfabetização em casa.

Durante toda a minha fase escolar eu tinha interesse por tantas coisas que não conseguia definir qual delas era a principal. Começar a frequentar a escola porque, embora tenha sido uma experiência ótima, não auxiliou na direção; não que encontrá-la tão cedo fosse preocupação da família ou da escola. Eu costumava gostar, sem querer, das coisas que menos interessavam a maioria dos meus colegas e não entendia por que tantas crianças faziam filas enormes para aprenderem a tocar certos instrumentos e não queriam saber dos outros que nunca haviam tocado antes. O mesmo acontecia com todas as outras aulas. Fosse pintura, desenho, dança, esportes, ginástica, brincadeira de roda, teatro ou música. Por ter interesses assim, eu ouvia e olhava as coisas com mais atenção, e sonhava acordada com elas nos momentos em que estava entediada.

Eu levava certas coisas mais a sério. Quando realizamos uma saída de campo para assistirmos uma orquestra, ficava indignada por meus colegas serem incapazes de ficarem quietos escutando a música. Era uma orquestra, a música era alta e havia tantos instrumentos incríveis, com sons tão diferentes fazendo música juntos! E o modo como os músicos tocavam! Não entendia como vários dos meus colegas podiam estar desinteressados. Quando, várias vezes, a orquestra precisava parar por conta do barulho, eu sentia tanta vergonha alheia que quase queria chorar de raiva.

Desenhos animados e filmes também geraram momentos marcantes. Eu tentava tocar as músicas das aberturas e encerramentos deles na flauta doce e queria aprender a cantar direito, tanto que machucava a garganta nas notas mais difíceis. Eles também incentivavam a minha leitura, pois eu queria ler os livros daqueles desenhos e filmes. Claro, o inverso também acontecia.

Eu lia de tudo: revistas, gibis, dicionários ilustrados, jornais, receitas culinárias, enciclopédias, dicionários, bíblias (comum e ilustrada), mangás, fanfics e até livros didáticos de outras escolas.

Gostar de ler me levou a gostar de escrever. No início da infância tudo se limitava aos desenhos, contudo, logo esses passaram a ser acompanhantes dos poemas, pois estes últimos viraram a parte principal. Eles foram, naturalmente em esmagadora maioria, direcionados a minha mãe. Eu até mesmo criava palavras novas sem querer, na tentativa de deixar a linguagem

do poema mais polida porque eu queria demonstrar domínio das palavras. Mais tarde passei a escrever em diários comuns, depois pequenas histórias em um caderno do tão conhecido Pokémon. Em seguida, por causa da minha prima, conheci uma cultura diferente, a japonesa, e com ela um mundo cheio de gêneros textuais diferentes. Essa mesma prima também me apresentou o mundo das fanfics, histórias feitas por fãs baseado em histórias existentes, sejam elas de jogos, livros, filmes, desenhos ou animes – os desenhos japoneses. Nelas, histórias de mundos diferentes podem se cruzar se assim os escritores quiserem. Havia pessoas de todas as idades escrevendo e não demorei a me juntar a eles. Minha primeira fanfic começou em um caderninho que ainda guardo comigo. Minha mãe o havia comprado somente para aquilo. Escrevi com caneta verde, o que na hora pareceu uma boa ideia. Depois, escrevi outras histórias no computador, mas publiquei em uma plataforma online apenas três ou quatro delas. Continuei escrevendo fanfics por vários anos, incluindo durante a faculdade. Escrever para o público impulsionou meu interesse pela gramática, principalmente nos primeiros anos, quando minha motivação com o português estava em baixa.

Na escola, as aulas de português e as outras matérias relacionadas, como produção de texto, eram minhas favoritas. Nas primeiras séries do Ensino Fundamental eu competia com uma colega para ver quem terminaria o dever de português primeiro e com o menor número de erros. Lembro com carinho do meu caderno de produção de texto – da época da 3ª série, atualmente 4º ano – que guardo comigo até hoje. Meu momento favorito daquele ano letivo era grudar as imagens sem diálogo de uma pequena história no caderno para depois criarmos parte do enredo da história, apenas cuidando em manter o sentido e cronologia da história com a/as imagens.

As bibliotecas das escolas eram como parques de diversão. Eu gostava do silêncio de lá, ainda mais depois um bom tempo em meio ao barulho da sala de aula.

Os professores que tive, os que me marcaram, nunca os esqueci. Dois deles em especial intensificaram meu interesse pela literatura brasileira clássica.

Nos dias em que um grupo religioso veio à escola, não imaginava o que me esperava. Devem ter sido dois ou três dias de palestras, vídeos e atividades. O amor próprio era um tema constante. Falou-se em respeito e amor ao próximo, em cuidar da saúde física e mental, a importância da família, e entre outros. Porém, de tudo isso, o concurso de redação foi o que me chamou a atenção. Na minha primeira tentativa, escrevi pensando no que os avaliadores gostariam de ouvir. Algum tempo depois, no dia da premiação, a ganhadora anunciada foi uma colega de turma. Fiquei decepcionada. Não era um concurso de literatura, claro, mas eu queria escrever algo que eu as pessoas gostassem de ler. Refleti, não sei por quanto tempo, e percebi que eu havia feito tudo com o pensamento errado. Eu não havia escrito a redação do jeito que eu queria. No ano seguinte, esse mesmo grupo retornou e teve um novo concurso de redação. Dessa vez me concentrei em fazer tudo do meu jeito. Escrevi com sinceridade, mas também com um toque de humor. Na semana seguinte, quando retornaram para a premiação, anunciaram a minha redação como vencedora. Não pude acreditar. Hesitei em subir ao palco de tanto nervosismo e incredulidade. Meus amigos e colegas quase precisaram me empurrar até lá. Depois disso, quando tínhamos alguma aula com momentos de escrita criativa em grupo, meus colegas sempre me escolhiam para fazer a parte considerada mais difícil: inventar um enredo inicial para as histórias.

Na outra realidade escolar, na escola de idiomas, as coisas na verdade não eram muito diferentes da escola regular. Lembro da vez em que meu professor de inglês pediu um trabalho individual diferenciado: apresentar oralmente qualquer obra de nosso interesse, como por exemplo, uma música, um livro, um filme, um quadro, etc. A forma de apresentação também era livre, desde que usássemos nossa oralidade. No dia de apresentar, lembro de me sentir quase como uma alienígena, pois a única que escolheu falar sobre uma obra literária tinha sido eu.

Retrocedendo novamente no tempo, houve outro acontecimento especial na escola parque, nos meus 8 anos de idade. Fui selecionada, junto com outros 10 alunos, para uma saída de campo à feira do livro para escolher livros novos para a biblioteca. Não me lembro quantos livros cada um podia

escolher, mas lembro que entrei no ônibus já sabendo o que queria. Era a época em que os livros da saga Harry Potter estavam em alta. Eu sabia que faltavam dois na coleção da biblioteca, então quis completá-la. Quando retornamos, fomos entregar os livros, mas me deparei com um obstáculo: um dos livros que eu tinha escolhido também era o que eu queria levar emprestado para ler, mas ele tinha cerca de 700 páginas e o prazo máximo de leitura dos livros era de apenas uma semana. Eu precisaria de mais tempo. Pedi à bibliotecária, ela recusou. Pedi pela segunda vez, a resposta foi a mesma. Na terceira tentativa fiz uma sugestão que soou quase como uma aposta. Prometi que devolveria o livro em um mês, que era só isso que eu precisava para terminar de ler tudo. Ela me olhou com dúvida. Acho que não acreditava que eu conseguiria ler tudo aquilo em apenas um mês. Ela ficou uns segundos em silêncio, pensando, até que finalmente concordou com minha proposta. Saí feliz da vida. Li o livro todos os dias durante um mês, no mínimo vinte páginas por dia. No fim, consegui cumprir o prometido e, depois de exatos 30 dias, devolvi o livro na manhã seguinte ao fim do prazo.

Incrível como eu não percebia meu próprio interesse pela literatura.

Sempre que possível minha mãe me deixava ficar horas dentro de uma livraria, além de me levar para todo tipo de evento cultural, alguns dos quais eu ia mais de uma vez quando precisava acompanhá-la até o trabalho. Vez ou outra, de acordo com minha mãe, eu ensinava aos alunos dela sobre as coisas que eu já havia aprendido.

Se eu tivesse que apontar quais eram meus tipos de livros favoritos quando criança, diria que eram os livros de curiosidades e as enciclopédias ilustradas por conta dos vários assuntos, do papel lisinho com os desenhos e fotos e dos vários assuntos tratados em um único livro. Lembro quando eu estava lendo um livro nesse estilo, sobre a vida marinha, e que estava quase obcecada com o capítulo sobre tubarões. Inclusive havia feito um trabalho de ciências sobre eles. Eu ainda estava interessada no assunto quando ouvi falar, na televisão, de uma exposição sobre tubarões que havia acabado de chegar na cidade. Minha mãe e eu fomos. Foi uma experiência incrível, muito mais que o normal, pois eu ficava empolgada cada vez que via uma coisa que havia lido e por isso parava para observar cada osso, foto e informação específica que

havia, enquanto que outras pessoas passavam pela exposição observando tudo muito mais rápido. A leitura que fiz, bem como gostar de ler e aprender, tornou toda a experiência bem mais profunda e significativa.

Quanto a minha família, inúmeras vezes eu os cansei de tanto pedir livros no Natal, nos aniversários. Eu pedia brinquedos também e tinha outros passatempos, mas no final do dia sempre queria voltar a ler alguma coisa.

Quando chegou a hora de decidir qual carreira seguir, me senti em dúvida. Ao contrário da minha mãe, meus objetivos quanto ao futuro não foram sempre tão claros. Na verdade, estava tudo bem ali na minha frente, porém demorei a perceber. Minha mãe não gostava de ficar muito tempo na mesma escola e várias vezes precisei acompanhá-la – isso quando não me oferecia – pelas escolas em que trabalhou por algumas cidades do DF. Eu conhecia os alunos dela, brincava com eles, participava de algumas saídas de campo e de várias celebrações escolares. Além da minha própria escola, eu respirava as escolas da minha mãe. Conforme eu crescia, o número de visitas minhas às escolas diminuía, mas ainda eram muitas. Meus papéis também mudavam conforme a idade. Eu a ajudava na elaboração de provas, preparava e levava bolos de aniversários, imprimia atividades e provas, tirava cópia de atividades de livros, dava sugestões, ouvia as histórias que ela contava sobre os alunos e as aulas dela, gravava as apresentações festivas dos alunos, tirava foto dos trabalhos de feiras de ciências, ajudava a montar os murais de aniversariantes, entre outras coisas.

Foi assim que, sem perceber, comecei a me interessar pelas maneiras criativas que ela usava para alfabetizar seus alunos usando o contexto sociocultural deles. Eu e ela aprendíamos, por exemplo, sobre as músicas que eles escutavam e minha mãe as usava para ensinar. Ela tornava as aulas divertidas e interessantes ao trabalhar com os gêneros textuais, tanto os escolares como aqueles espontâneos, vividos diariamente pelos indivíduos, e fazia isso de forma incrível e inspiradora. Minhas experiências e a maneira com que minha mãe lidava com os gêneros textuais em aula, tanto planejado quanto sem querer, foram uma das minhas inspirações na escolha do tema deste trabalho. Além disso, mais do que o conteúdo das aulas, minha mãe ensinava empatia, responsabilidade por nossos atos e respeito. Ela se

preocupava com o bem-estar das crianças e me ensinou a fazer o mesmo, principalmente quando ninguém se importava mais com essas coisas. Eu via a gratidão dos pais dos alunos e dos próprios alunos dela e o desenvolvimento deles. Desejei, muito antes de sequer pensar em faculdade, antes de considerar fazer Pedagogia, que era aquilo que eu queria fazer.

Quando passei na UnB pelo vestibular, fiquei feliz e ao mesmo tempo cheia de perguntas, de dúvidas, mas o único caminho que eu via era seguir em frente; e cada vez mais fui percebendo o quanto eu gostava de estudar sobre educação.

No primeiro semestre fui mais atraída para as aulas de antropologia. A partir do segundo semestre comecei a perceber que tinha interesse particular pela psicologia das crianças e dos adultos e me senti uma criança de novo ao aprender sobre educação ambiental, pois me lembrava dos livros paradidáticos e de curiosidades que me fascinavam.

As disciplinas sobre educação infantil, português e alfabetização proporcionaram experiências e momentos de aprendizagem essenciais sobre a alfabetização de crianças. Eu comentava o que aprendia com a minha mãe e relacionava a teoria com a prática observada, tanto das aulas dela quanto das aulas de professoras de outras escolas.

Quando realizei uma disciplina de literatura, aprendi mais sobre textos e a relação deles com o professor. Também aprendi sobre alguns gêneros textuais, como os contos de fada, e que eles são mais complexos e amplos do que aqueles ensinados nas escolas. Vimos outros gêneros textuais e livros diferentes também. Essa disciplina foi um dos pontapés iniciais na escolha do tema deste trabalho.

No meu primeiro estágio, tive a oportunidade de ajudar um aluno do 2º ano da escola a ler um texto nos minutos restantes antes do intervalo. A professora havia me contado que ele tinha dificuldade em ler e morava somente a mãe, que era analfabeta. Por essa razão, a docente quis que ele aproveitasse alguns minutos para treinar a leitura. Sentei ao lado do garoto e, no momento em que a professora nos entregou o texto, o aluno logo verbalizou seu descontentamento. Pude notar que ele havia achado o texto muito grande, assim como eu, que conhecia o ritmo de leitura dele. O texto ocupava uma

página inteira e contava a história de um sapo. Dei uma lida rápida nos primeiros parágrafos e logo fiquei entediada. Não quero dizer que é errado apresentar textos novos aos alunos, mas esse em específico era um pouco monótono e sem qualquer elemento que permitisse fazer uma conexão, uma identificação entre ele e o mundo do aluno. Sendo assim, nós dois sofremos por um tempo. Não passamos nem cinco minutos lendo a história quando o sinal do intervalo soou. O aluno pulou da cadeira, eu e ele aliviados.

Meu segundo estágio ocorreu na Educação Infantil, em uma turma do 2º período, crianças de cinco anos. Não presenciei muitos momentos de leitura, embora tenha visto vários outros tipos de atividades lúdicas, incluindo algumas com participações de outros professores e profissionais da educação. No dia da minha aula, li um livro para eles e fiquei surpresa quando até os estudantes mais inquietos prestaram bastante atenção e sem interromper. Essa vivência novamente me chamou a atenção para os livros, para os textos e o contexto sociocultural dos alunos.

Ao estudar nessa universidade, conheci muitas pessoas incríveis com quem partilhei momentos especiais na universidade e na Faculdade de Educação: professores, funcionários, colegas e amigos; gente com que fiz trabalhos, que me ajudaram e que ajudei, com que aprendi junto. Família e amigos mais antigos também me ajudaram nessa etapa. E minha mãe, com quem troquei conhecimento.

Todas essas pessoas fantásticas que me ajudaram e apoiaram foram imprescindíveis nas fases da minha jornada, sejam naquelas que já trilhei ou nesta de agora, bem como para as que virão.

INTRODUÇÃO

Uma pesquisa nasce do interesse do pesquisador em desvelar uma parcela da realidade e dessa maneira, os elementos que guiam uma trajetória muitas vezes falam mais alto no que se busca na pesquisa. E esse é o caso presente. O propósito dessa pesquisa nasce da trajetória e do foco de interesse que sempre guiou a pesquisadora sobre a importância da leitura e do seu desenvolvimento na infância. Assim, procura-se nessa pesquisa buscar algo salutar no desenvolvimento da leitura nessa fase e se foca da importância dos gêneros discursivos para isso.

Nessa busca, o que se realizou foi procurar a percepção dos professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal sobre gêneros discursivos ou textuais para o trabalho no processo de alfabetização e escolarização. Nesse caminho, a pesquisa se inscreve no âmbito da pesquisa qualitativa, a qual o processo de produção de dados se deu por entrevista semiestruturada às professoras que atendem ao segmento, bem como se realizou a observação de aulas em cada um dos Anos/Séries do BIA em busca de uma possível visualização de como o ensino de gêneros textuais se realizava do ponto de vista pedagógico.

À vista disso abaixo o trabalho está disposto em três capítulos. No primeiro são apresentados os propósitos da pesquisa, seus objetivos, a justificativa e a metodologia utilizada.

No capítulo 2, uma breve fundamentação teórica onde pode-se observar ideias de Bakhtin sobre gêneros discursivos e outros autores, bem como a importância que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) lhes atribui no âmbito das habilidades específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes dos três primeiros anos do ensino fundamental.

No capítulo 3 estão dispostos os dados da pesquisa, algumas análises e resultados. Para isso, se utilizou de fragmentos das entrevistas que podem ser lidas na integralidade nas suas transcrições nos apêndices

desse trabalho, e análises baseadas no que comunicam. Além disso, também estão dispostas as narrativas das observações de aulas. Por fim, nas considerações finais, estão dispostas informações conclusivas que foram possíveis de serem alcançadas no trabalho.

CAPÍTULO 1

Propósitos da pesquisa

Há um reconhecimento das vantagens do uso de gêneros textuais na alfabetização e letramento, sejam esses gêneros dispostos de modo verbal ou escrito, literários ou não literários, formais ou informais. Considerando isso, faz-se necessário entender melhor como os gêneros do discurso são percebidos pelos professores e como são usados em sala de aula.

Lidar com o ensino nos primeiros anos da educação básica envolve a apresentação de variados instrumentos culturais que fazem parte da realidade de um mundo letrado. A oferta dessas possibilidades envolve por parte do professor a intencionalidade no seu planejamento da oferta desses instrumentos e para isso colaboram os gêneros textuais.

O foco nesses primeiros anos da escolarização deve ser, possivelmente, o incremento da linguagem escrita e oral das crianças para um universo letrado. Assim, como atesta o Currículo em Movimento para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal, "nesse contexto, ampliar a competência comunicativa de estudantes por meio de textos concretizados nos mais variados gêneros e suportes que circulam na sociedade, cumprindo funções específicas de comunicação" (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 13).

O mesmo Currículo em Movimento traz os indicativos do que sejam os gêneros textuais os quais o professor deve levar em consideração e procura diferenciá-los do que sejam tipos textuais, a saber:

Assim, é importante que o professor entenda que gêneros textuais se referem a textos específicos que são encontrados no cotidiano (poemas, cartas, e-mails, receitas, anúncios, *WhatsApp*, *Twitter*, *Instagram*, *vlog*, *podcast*, *trailer*), enquanto os tipos textuais dizem respeito a modos textuais (narração, exposição, injunção/instrução, descrição, argumentação) que podem aparecer com certa predominância ou articulados entre si na organização interna dos gêneros (DISTRITO FEDERAL, 2018, apud MARCUSCHI, 2008, p. 14).

A preocupação ainda do Currículo em Movimento centra-se na perspectiva de que o trabalho com gêneros textuais deve alinhar-se à perspectiva de oportunizar aos estudantes situações de contato sistemático

"em contextos significativos, com a variedade de gêneros textuais que transitam no meio social" (DISTRITO FEDERAL, 2018). Conseqüentemente, essa preocupação envolve a percepção de que o ensino deve-se conectar com a realidade das vivências dos alunos, para que percebam que fazem parte, por essa variedade de gêneros textuais, de um universo letrado que se utiliza de inúmeras formas de expressão e comunicação.

Em vista disso, este trabalho visa uma sondagem entre professores dos anos iniciais do ensino fundamental a respeito da utilização de gêneros textuais no seu processo de ensinagem, tendo como objetivo geral e objetivos específicos o que se segue:

Objetivo geral

- Identificar como os professores trabalham com os gêneros textuais formais e informais observados no cotidiano escolar, na alfabetização e letramento, e sua visão sobre esses gêneros

Objetivos específicos

- Entender qual a percepção de gêneros discursivos (textuais) dos professores;
- Reconhecer os gêneros discursivos que são mais familiares para aos professores no contexto de sala de aula;
- Identificar os gêneros discursivos predominantes no cotidiano escolar, tanto informais quanto formais (os que partem tanto dos alunos como do professor).

Justificativa

Como apontado acima, há toda uma atenção na educação básica, a partir dos instrumentos que a normatizam, como o Currículo em Movimento da Rede Pública de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL,

2018), com a diversificação dos gêneros textuais que devem ser utilizadas na educação. Nessa direção, torna-se importante buscar dos próprios professores que operam a educação, como compreendem e se utilizam dessa variedade que aqui estamos denominando como gêneros textuais. Em linhas gerais, nesse trabalho, trataremos gêneros textuais como sinônimo de gênero de discurso e no referencial teórico explicaremos os motivos.

Entende-se aqui que conhecer os caminhos educacionais e as premissas que os fundamentam é mister do trabalho docente. Porém, o trabalho de sala de aula envolve o professor em uma profusão de afazeres que são prioritários nos sistemas educacionais e isso, possivelmente, leva muitas vezes a um trabalho maquinal em que elementos importantes que deveriam aparecer no processo de planejamento terminem sendo negligenciados e até mesmo desapareçam. Nesse entendimento, por perceber a importância de se levar em consideração as intencionalidades didáticas no processo de ensino, centro atenção em um dos seus aspectos que diz respeito à utilização de gêneros textuais no planejamento dos professores que atuam no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) da Rede Pública de Educação do Distrito Federal.

A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos representa uma perspectiva de ampliação também da qualidade na educação, uma vez que a escolarização dos estudantes na educação básica fará diferença nos percursos formativos dos indivíduos. Assim,

Visando o alcance desse propósito, o DF adotou o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) como estratégia pedagógica para ampliar o Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Ainda valendo-se do que estabelecer a LDBEN (1996) quando faculta aos sistemas de ensino o direito de organizar os anos escolares em ciclos, o BIA trouxe de volta Às escolas do DF essa forma de organização. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 12).

Este bloco foi implantado inicialmente em 52 escolas da Ceilândia em 2005 com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, cujo ponto fulcral atende à busca da "tão sonhada qualidade de ensino para todos -

em que mais do que todos na escola, pretende-se todos aprendendo na escola" (DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 4). Por entender que a escola desempenha papel fundamental na socialização dos bens culturais de uma sociedade, que a ampliação dos repertórios de muitos alunos depende dela, que sem a escola não teriam condições de ampliar seus horizontes é que entendo os gêneros textuais e sua utilização educacional, parte substancial no processo de ensino, justificando essa investigação.

Metodologia

A presente pesquisa se insere no universo da abordagem qualitativa e por suas características, é interpretativa, o que no entendimento de Stake (2011, p. 25), "fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista. [...] Esse tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos". Ainda o autor citado acima, indica que o estudo qualitativo é situacional, ou seja, "é direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos. Defende que cada local e momento possui características específicas que se opõem à generalizações" (p. 25). Assim, foi utilizado como instrumento de produção de dados, entrevista semiestruturada com os professores da escola básica, inseridos no BIA para reconhecer quais gêneros discursivos eles mais utilizam na prática pedagógica. Esse método possibilitou novas perguntas quando necessário. Segundo Flick (2009, p. 64) a ideia da entrevista semiestruturada é

desenvolver um guia para as entrevistas, que depois será aplicado de forma mais ou menos constante em cada uma delas. Embora muitas vezes o grau necessário de um método deve ajudar a analisar os dados de um ponto de vista comparativo. O uso constante de um método vai aumentar a semelhança das situações de pesquisa nas quais os dados foram produzidos, para que as diferenças nos dados possam ser atribuídas com maior probabilidade de haver diferenças nos entrevistados (suas atitudes em relação a algo, por exemplo) em vez de diferenças na situação de coleta de dados.

Nesse entendimento se complementou a percepção trazida pela entrevista semiestruturada com observações estruturadas direta de aulas de professores para se buscar as suas interações com os gêneros em sala de aula. No entendimento de Bell (2008, p. 159) "A observação pode ser útil para descobrir se as pessoas fazem o que dizem que fazem, ou comportam-se da maneira como declaram". A observação foi estruturada, porque a intenção era apenas perceber, nas aulas dadas, a utilização de diferentes gêneros textuais na atuação do docente observado. Há críticas a essa abordagem observacional, como aponta Bell (2008, p. 162), sobretudo por ser subjetiva e tendenciosa, uma vez que se põe um foco determinado, "em vez de permitir que ele emergisse".

A interação com os pesquisados se deu em escola pública da Rede de Ensino do Distrito Federal, na Asa Norte, que atuavam no BIA, mediante termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), em anexo nos apêndices. Posteriormente, as entrevistas e os dados observados das aulas foram analisados e podem ser lidos no capítulo 3 desse trabalho.

CAPÍTULO 2

Uma fundamentação teórica

Bakhtin (1997, p. 279) nos ensina que "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua" e nesse sentido, sua amplitude de alcance praticamente não se esgota, pois, é inerente à ação humana a criatividade e essa parece não ter forma e nem limites. Assim,

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Mas, em busca de um entendimento sobre essa profusão de possibilidades chamada por Bakhtin de gênero do discurso encontramos também a expressão gêneros textuais. Assim, uma compreensão sobre gêneros textuais e gêneros de discursos se faz necessária e encontramos diversos entendimentos não consensuais e há ainda os que consideram as expressões sinonímias. No Dicionário de Linguagem e Linguística de R. L. Trask (2004, p. 291) há algumas sutilizas que devem ser vistas nessas definições:

Para alguns linguistas, não há diferença entre texto e discurso. Para outros, um texto é mais ou menos um produto físico, aquilo que resulta de um discurso, que é, por sua vez, analisado como um processo, que leva à construção de um texto. Para outros ainda, um texto se define em primeiro lugar pelo fato de ter um propósito identificável - uma abordagem que leva imediatamente a classificar os textos num certo número de tipos, caracterizados por propósitos diferentes que, por conseguinte, também têm características diferentes. Outros ainda veem o texto como uma abstração, cuja realização física seria o discurso. Por fim, há linguistas que simplesmente consideram que os textos são escritos, ao passo que os discursos são falados.

Diante disso, não parece conveniente a adoção de todos os sentidos atribuídos acima aos termos gênero de texto e gênero de discurso. Por serem polissêmicos, arbitrariamente aqui nesse trabalho se adotará a postura de tê-los como sinônimos, não estabelecendo, portanto, diferenças entre eles, ampliando o espectro em que podem ser enquadrados e significados.

Para Bakhtin (1997, p. 279) "A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa".

Na visão de Bakhtin a amplitude de gêneros do discurso não tem fim e nessa direção segundo Leal e Suassuna (2018, p. 64), Bakhtin também aborda a transmutação dos gêneros:

Segundo esse autor, a constante utilização desses instrumentos culturais nas atividades diárias, exigindo atendimento às especificidades das situações singulares de interação, provoca mudanças e a emergência de novos gêneros nas práticas sociais. Portanto, eles desaparecem, modificam-se, emergem de acordo com o desenvolvimento da tecnologia e, principalmente, como consequência das adaptações operadas em decorrência das demandas das interações sociais.

Portanto, a possibilidade que a adoção dos gêneros textuais oferece representa a ampliação do que se pode disponibilizar para os indivíduos como situações de expressões escritas e orais diante de situações variadas, tanto no âmbito da escola quanto fora dela. Como bem menciona Leal e Suassuna (2018, p. 64) o "foco nos gêneros discursivos promovem maior oportunidade de inserção nas práticas sociais e de participação em diferentes tipos de situação interativa". O que parece produzir um ensino contextualizado no ambiente natural dos indivíduos, uma vez que valoriza uma profusão de gêneros textuais e possivelmente, alguns deles, sejam familiares nas realidades dos estudantes. Isso valoriza o que os indivíduos já possuem em seu universo de concepções prévias e a escola possui

responsabilidade no aproveitamento, ampliação e até modificação na linguagem dos indivíduos. Segundo Silva (2012, p. 6) “o objetivo da escola seria garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instaladas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva”. A escola passa a funcionar como o centro irradiador da consolidação da cidadania, uma vez que oferece aos indivíduos uma diversidade comunicativa para andar o mundo.

Reconhecemos que a imersão dos alunos nas práticas de linguagem contribui para a sua apropriação, porém, acreditamos que é preciso ir além das vivências. É necessário um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escritos, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido. (SILVA, 2012, p. 7).

No início da escolarização, portanto, no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) é quando se insere o princípio da transformação dos indivíduos para a cultura letrada e oferecer oportunidades de utilização da língua em seus vários caminhos parece ser de vital importância para a inserção desse aluno em uma sociedade que se pauta pela profusão de utilizações da língua. Dessa forma, a escola deve investir no ensino dos gêneros textuais para a apropriação por parte das crianças dos diversos usos da língua. Todavia, segundo Grijó (2012, p. 68),

Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-la. Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem.

Mas, esses problemas de linguagem se devem ao quê? Ao trabalho inadequado do professor na utilização dos gêneros de textos ou mesmo ao não trabalho com eles? A questão é complexa, mas como já apontado acima, a profusão de gêneros textuais pode, apesar de seus benefícios, representar uma dificuldade: a de não permitir o ensino de todos no espaço educacional, cabendo ao professor a escolha daqueles mais significativos

para o convívio social. Assim, colaboram nesse sentido o planejamento adequado do trabalho docente que realizem sequências didáticas. Nesse sentido, exige-se uma perspectiva de planejamento estratégico que permita ao professor antecipar, no campo da predição até, resultados desejados. Sequências didáticas bem elaboradas com vistas a objetivos factíveis em garantir aos alunos uma aquisição progressiva no uso da linguagem. Para isso, o estudo das experiências exitosas nessa área deve ser feito pelos professores, seja na formação continuada, seja em um estudo autodirigido com a perspectiva de melhoria da aprendizagem.

Cabe a escola, muitas vezes, o papel de primeiro espaço de letramento social de muitas crianças. Segundo Berberian et al. (2006) a aquisição da linguagem escrita ocorre em duas dimensões que estão interligadas, uma diz respeito à família e a outra à escola. A constituição inicial do letramento ocorre nas interações familiares ainda na oralidade. Mas nessas práticas a linguagem escrita pode ser alçada à condição de objeto culturalmente relevante. Os adultos quando lêem para a criança, estão criando eventos de letramento e a criança poderá compreender a importância da escrita como um veículo especial de perenizar a oralidade. Mas, quando a criança não é exposta em casa, no seio da família a esses eventos de leitura dos adultos? Resta mesmo à escola esse papel. Nesse sentido proporcionar às crianças espaços “letrados”, ou seja, espaços que contenham alusões aos elementos da leitura e da escrita, é trabalhar em uma espécie de imersão total na cultura letrada.

Nesse sentido, ainda segundo Berberian et al. (2006, p. 24),

Os portadores de textos, variados em tipos e em quantidade, não só compõem o ambiente físico das crianças (quartos com placas, livros, revistas, cartazes, CD, DVD, gibis, quadros etc.), mas são tomados como objetos com os quais se brinca: as atividades lúdicas incidem sobre os objetos portadores de textos com a mesma intensidade e regularidade com que ocorrem com os brinquedos tradicionais, e é desse modo que os primeiros transformam-se em objetos de prazer e divertimento. Crianças que brincam de ler e escrever podem assumir, desde cedo, o lugar de quem sabe e pode ler e escrever, e assim têm a chance de construir com a linguagem escrita uma relação prazerosa, significativa e relevante do ponto de vista social e cultural.

Estima-se por essas razões que, se não proporcionados esses ambientes “leitores” para as crianças, a escola se torna, por algumas horas diárias, o lugar dessa cultura. Desse modo, o trabalho pedagógico com gêneros textuais diversificados procurará atender essas crianças.

Assim, Silva (2012, p. 8-9), por exemplo, aponta uma relação de agrupamentos de gêneros que podem ser utilizados de modo progressivo na construção de sequências didáticas para o trabalho pedagógico. Abaixo pode ser observado o quadro 1, adaptado dessa relação de gêneros textuais mencionada:

Quadro 1. Relação de agrupamentos de gêneros textuais que se recomenda a utilização no ensino

Agrupamento	Tipos de textos	Discernimento
1	Textos literários ficcionais	São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podendo destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.
2	Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas	Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.
3	Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas	Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.
4	Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento	São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionários, os

	escolar/científico	seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científicas.
5	Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vistas diferentes, buscando o convencimento do outro	Com base nos textos do agrupamento 5 os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.
6	Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços – e promover campanhas educativas no setor da publicidade	Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.
7	Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos	Fazem parte do grupo sete os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.
8	Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade	São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.
9	Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais	São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.
10	Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades	As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.
11	Textos não verbais	Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as

		charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.
--	--	---

Fonte: Adaptação da relação presente em Silva (2012, p. 8-9)

Esses agrupamentos apontados acima fazem parte do material de estudo do programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iniciado em 2012 para atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), a saber: "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental" e destinado, portanto, a professores que atendem ao BIA.

Outro documento que pode-se aludir no que se refere à importância dos gêneros textuais para a educação no âmbito do BIA é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta trabalha os componentes curriculares fortalecendo habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em cada série/ano na educação básica. Para atender o recorte neste trabalho, pode-se citar a competência específica número 5 para a língua portuguesa para o ensino fundamental onde se pode ler: "Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BRASIL, 2018. p. 87).

No campo das habilidades a serem desenvolvidas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BIA) relacionadas diretamente com os gêneros do discurso/gêneros textuais, abaixo consta o quadro 2, construído pela BNCC. Note-se que o código utilizado nas habilidades, por exemplo, EF01LP16, significam: EF = Ensino Fundamental; 01 = 1º Ano; LP = Língua Portuguesa; 16 = habilidade 16).

Quadro 2 – Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas no que diz respeito a gênero do discurso/gênero textual no BIA

1º Ano	2º Ano	Comuns ao 1º e 2º Anos	3º Ano
(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	(EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto. (P. 121)
(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.	(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a	(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do

		finalidade do texto.	texto.
(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.
(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.	(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo ("antes", "depois", "ontem", "hoje", "amanhã", "outro dia", "antigamente", "há muito tempo" etc.), e o nível de informatividade necessário.	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	(EF03LP16) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").
(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).
(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a	(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas

ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.	(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).
(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens,	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo,	(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em

enredo, tempo e espaço).	digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.
	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. Análise linguística/semiótica(Alfabetização)Forma de composição do texto.	(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.	(EF12LP15) Identificar a forma de composição de slogans publicitários.	(EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.
	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo	(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de	(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas,

	professor.	campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.	observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.
	(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
		(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	
		(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	

Fonte: BRASIL (2018, p. 99-121).

Como pode ser observado, nos três primeiros anos do ensino fundamental, boa parte das habilidades preconizadas na BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa se inserem nos gêneros textuais. Nesse sentido, reforça-se a pertinência da formação continuada de professores voltada para essa normatização.

CAPÍTULO 3

Dados da pesquisa, sua análise e resultados

A pesquisa teve como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada, como já informado. Por esta razão, não houve uma uniformidade nas questões, pois a depender do que a interlocutora respondia, algumas variações foram feitas. Participaram 5 professores que atuam no BIA de escolas públicas do Distrito Federal. Foram entrevistadas duas professoras que atuam no 1º Ano, dois professores do 2º Ano e uma professora do 3º ano. Abaixo estão apresentados alguns fragmentos das entrevistas que podem ser lidas na íntegra nas transcrições nos apêndices.

Como questão introdutória perguntou-se aos professores o que entendiam por gêneros textuais. Dos cinco professores apenas uma não responde essa questão dentro do que se esperava como compreensão. Hesitou em sua resposta como se não tivesse entendido adequadamente. O professor que era do 2º Ano respondeu assim: “É aquele conjunto de informações que são expressos em determinados signos que são comuns aos estudantes, por exemplo, através do alfabeto, e que seguem determinado padrão”.

Uma professora do 1º ano, porém, respondeu que:

Da forma que eu entendo são tipos diversos de textos que nós professores trabalhamos com os alunos. São vários textos, cada um com o seu tipo, dependendo do que você está trabalhando com as crianças. Como eu trabalho com o 1º ano, os tipos textuais que trabalhamos são mais simples, devido os alunos ainda estarem no início do processo de alfabetização.

Nesse caminho de “tipos textuais mais simples” da resposta anterior, outra professora do primeiro ano enfatizou que os alunos chegam sem estarem alfabetizados e que, portanto não dá para trabalhar com gêneros textuais, a não ser elementos introdutórios, conforme pode ser lido abaixo.

São aqueles gêneros tradicionais. A gente trabalha poesia, convite, cartão... Não adianta trabalhar diversos tipos de texto porque o 1º ano que chega para nós professores não

chega lendo. Isso dificulta muito. Tem aluno que agora que está começando a ler palavrinha. Por isso, o que você faz, o que eu faço muito é ler para eles. Senão, não tem como. Gêneros textuais, os alunos verão mais só no final do ano letivo. Vemos mais poesia e parlenda – quando chega a época do folclore.

Houve ainda uma resposta lacônica à questão, com uma professora do segundo ano que respondeu “São aqueles gêneros do livro didático. Poesia, contos, lendas...”. Possivelmente reproduz o que o próprio livro didático elementar apresenta.

Já a professora do 3º Ano entrevistada responde que “Gêneros são diferentes tipos de texto. Dentro de um texto pode ter vários gêneros, só que tem um que é predominante, que damos enfoque para as crianças identificarem e escreverem. Mas está tudo junto e misturado”.

Das possibilidades apresentadas nos agrupamentos de gêneros textuais do quadro 1 na página 31, apenas foram lembradas espontaneamente por uma professora textos do agrupamento 2, poemas, letras de música e parlendas. Ainda assim, a professora apenas menciona o trabalho na época de comemoração do folclore, deixando transparecer que não é um trabalho constante na escola.

Diante das respostas apresentadas para a questão é possível inferir que não há, na maior parte das respostas, uma perspectiva mais elaborada na compreensão da importância dos gêneros textuais para a ampliação do repertório progressivo das crianças no processo de escolarização na aquisição de uma linguagem mais letrada. Estudos de Massi e Berberian (2005), Berberian et al. (2006) e Zorzi (2003) mostram que dificuldades das crianças na aquisição de habilidades escritoras e leitoras se acentuam ainda mais quando estas vêm de ambientes com experiências limitadas no que se refere ao uso da leitura e da escrita. Assim, a escola passa a assumir sozinha o papel de incentivar e fomentar essas aquisições. Porém, se o professor não compreende isso e qual o seu papel, reafirma o que foi apontado por Grijó (2012), de que a escola pública não tem apresentado competência para a educação das camadas populares na aquisição da linguagem.

Duas professoras foram inquiridas diretamente sobre quais os gêneros textuais que eram trabalhados com mais frequência. Uma das professoras do 1º Ano assim responde:

Fábulas, contos de fadas e pequenos textos, como cantigas de roda, que usamos bastante porque trabalha não só o texto como também a dança, os movimentos corporais. Também trabalhamos muito pequenas histórias, pequenos contos. Nada complexo, pois eles ainda estão iniciando o processo de leitura (sic).

Professora do 3º Ano:

Um exemplo é o convite, quando há uma narrativa que envolve diálogo – por causa da pontuação –, e tem alguns gêneros que são apenas em termos de contato, que é carta, que é uma coisa que já não tem mais tanto impacto. Tem o texto formal, o informal, receita, biografia, poesia, autorretrato, convite, são alguns dos que estão sempre em alta, estamos sempre usando (sic).

Como pode ser observado acima, as professoras estão limitando as perspectivas de trabalho com gêneros textuais na sala de aula com as crianças do BIA diante do que se preconiza na BNCC e no disposto no quadro 1 da página 31. Possivelmente, no que se refere à BNCC, já que é um documento divulgado em 2018, há a necessidade de informação sobre ela para os professores nas formações continuadas, para que se dê a devida importância para o ensino de gêneros textuais nesse bloco inicial de alfabetização. Ainda no que se refere ao quadro 1, retirado do material de apoio do PNAIC, estima-se que nem todos os alfabetizadores que atendem às escolas do Distrito Federal participaram do curso.

Algumas respostas voltadas para o uso dos gêneros textuais na sala de aula se ligaram ao livro didático, nesse sentido, se questionou às professoras sobre a utilização dele como suporte para o ensino no que se refere aos gêneros discursivos. Como resposta, a professora do 1º Ano assim se coloca:

Eu faço pesquisas por fora, mas também uso o livro didático e livros diferentes, pois nem sempre o livro didático tem a história ou texto que eu quero trabalhar. Então,

pesquiso por fora e trago uma historinha diferente, algo de diferente. Eu tento contextualizar o texto com o tema daquela semana.

A professora do 3º ano em relação à pergunta informa:

Eu uso dois recursos, o livro didático e as pesquisas. O livro é um direito da criança e ele traz bastante informações, mas também busco por fora. Por exemplo, o texto biográfico é um recurso que, na hora da roda de leitura, eles vão buscando identificar: 'Olha, olha, tem aqui'. Então utilizamos os dois recursos. Tanto o de pesquisa quanto o que está disponível em sala, algum relato...

Na percepção das professoras das duas citações acima, há certa insuficiência dos livros didáticos sobre o assunto, já que mencionam a necessidade de complementação do disponível nos livros. Ao mencionar essas carências, possivelmente estão lidando com livros que ainda não se adequaram à BNCC, pois, pelas habilidades apresentadas no quadro 2, os livros didáticos centrarão muita atenção nos gêneros textuais no nível do BIA.

Ainda no que se refere ao livro didático uma das professoras do 2º Ano menciona que:

Apresentamos os gêneros textuais para os alunos através do livro didático, que serve como um norte para nós professores nos guiarmos. Daí, apresentamos as fábulas, poesias, poemas... Fazemos diferenciação entre poesia e poema, tentando explicar para eles da melhor forma possível. O livro que estamos usando agora, Projeto Buriti, é muito bom, só que eu percebo que ele não tem muita explicação gramatical. Ele explica os gêneros, mas não a gramática. Mas os textos são bons, claros e cheios de gravuras. Nenhum livro, até hoje, achamos perfeito, mas esse livro, como estávamos precisando trabalhar muita interpretação de texto com os alunos, ele foi o livro escolhido. Ele também vem como boas atividades de ortografia, mas sem explicação também.

Tudo é livro como um norte para a gente, e em cima do livro você pode pesquisar e puxar os ganchos, mas é bom seguir o livro para você não ficar meio perdido porque tem muita coisa. Tem coisa que você acha importante, então você prossegue, tem outras que você já não acha tão importante, então pode pular. Também pode dar outras coisas que você acha que são mais importantes, mas sempre tentando seguir o livro para não ficar muito perdido, pois o conteúdo

é grande. E como eles tem cinco anos para trabalhar, não precisa trabalhar todos os gêneros literários com eles. É importante trabalhar alguns, pelo menos.

Fábulas, poesias e poemas são os que mais se trabalha no 2º ano. Os alunos também gostam de historinhas em quadrinhos porque eles não têm como ficar lendo textos muito grandes, pois dificulta. Eles ainda estão começando a dominar a língua portuguesa. Essas histórias em quadrinhos são textos pequeninhos. Os poemas, as poesias e as fábulas também são bem pequeninhas. As fábulas vêm com um fechamento, um resuminho da ideia, então eles gostam desses textos.

No texto acima, da transcrição literal da fala da professora, demonstra que há uma valorização da gramática e que desejava que essa viesse no bojo dos gêneros textuais e, também segundo ela, há uma falta disso no livro. Embora devote atenção ao livro didático, pontua alguns assuntos como menos importantes do que outros e isso a faz escolher no livro didático o que deve ser tratado ou não com os alunos. Isso demonstra certa arbitrariedade subjetiva sobre o que importa ou não. Resta saber se essas escolhas se pautam mesmo na importância que têm determinados conteúdos ou se é uma escolha apenas pautada na dificuldade didática em ensinar.

Partindo do entendimento da presença de gêneros discursivos na oralidade dos alunos, as professoras foram também questionadas se identificavam algum gênero textual em situações comunicativas dos alunos. Uma das professoras do primeiro ano aponta o seguinte:

Nós realizamos sempre rodas de conversa, que são aqueles momentos em que sentamos com as crianças e fazemos perguntas sobre algo interessante que elas vivenciaram. Então, acontece os pequenos relatos dos alunos sobre acontecimentos do cotidiano deles na sala, informalmente, e também no momento em que estão em roda.

Uma outra professora do 1º ano assim se refere:

Na aula eu não aproveito muito o que os alunos trazem da vivência deles. O momento em que os gêneros não formais ganham mais atenção é durante a roda de conversa, e não ocorre espontaneamente, só se eu perguntar: 'o que vocês

fizeram?’, aí eles respondem alguma coisa. Daí eu falo: ‘como foi isso?’. Eu quem interrogo, eu questiono eles.

Aparentemente, as professoras não demonstram nas suas respostas o aproveitamento do que as crianças já trazem na oralidade para agregar valor ao que se está estudando na esfera dos gêneros textuais, como se não fosse possível fazer essa conexão.

Uma professora do 2º Ano, porém, elabora mais amplamente uma resposta a cerca do aproveitamento das situações comunicativas que as crianças trazem e menciona que:

Sim. Vamos supor, na própria agenda deles geralmente vai um bilhetezinho, então, por exemplo, se você estiver trabalhando bilhete, pode utilizá-lo para ser produzido na hora, tipo algo de duas ou três linhas, ou pode pedir alguma coisa mais elaborada, como um bilhete com uma informação, um texto informativo da escola para os pais. Assim você desmistifica um pouco o bilhete; vai explicando para os alunos: ‘olha, isso aqui é um recado, é um bilhete mais trabalhado. Vamos olhar na agenda’. Hoje, por exemplo, foi um bilhete sobre a festa junina, explicando que vai ter uma gincana, e que cada ingrediente vai valer um ponto, e vai ter venda de rifa; as crianças que ganharem, vão ser rei e rainha da pipoca. Menina vai ser rainha da pipoca e menino vai ser rei da pipoca. Só que, assim, isso veio numa linguagem. Eles produziram essa história numa linguagem cheia de erros ortográficos porque é caipira; o texto foi caipira. Aí eu trabalharia esse texto: ‘vamos trabalhar esse texto cheio de palavras erradas?’. Não é que sejam erradas, mas é porque existe a escrita e a leitura, e existem textos que seguem a norma culta e tem textos em que é relatada a fala do personagem. Então, esse personagem, sendo mais “ignorante”, digamos assim, é desprovido de mais informações. O texto de hoje foi em “caipirês”. Eu até li para eles: ‘Gente, ó, falar “mió de bão”, tá certo? Não. A gente não pode falar “mió de bão”, a gente diz que isso é melhor ou isso é pior. Não existe “mais melhor” nem “mais pior”, entendeu?’.

E como a gente planeja, não podemos fugir muito porque tem muita coisa que vem na nossa imaginação e aí a gente vai falando, vai explicando, e tem hora que eu acabo falando mais do que a boca. Eu falo tanto que paro e penso: ‘gente, por que eu tava explicando isso mesmo?’. Você vai levando de um texto para outro, de um tema para o outro e a aula fica muito comprida. Acaba que a criança fica tão perdida quanto eu.

Dentro de uma sala de aula a gente vai tentando passar o máximo de informação para eles. Tem uns que aprendem num pulo e outros não. Vai depender de uma criança para a outra. Têm meninos que conseguem ler um enunciado e

entender, e têm outros que podem ler cinquenta vezes e não entendem nada, precisam da ajuda de outra pessoa para interpretar. Então os 1º e 2º anos passam o tempo inteiro trabalhando interpretação de texto porque eles têm muita dificuldade.

Na expressão da professora acima nota-se uma preocupação em aproveitar as situações comunicativas que emergem espontaneamente na sala de aula, mas, ao mesmo tempo é perceptível no relato a condição diferenciada na aprendizagem dos alunos. Alguns conseguem e outros não. Porém, não há uma referência explicativa para essa situação. Trabalha-se em um processo único para que se alcance a todos da mesma maneira, mas na prática se observa que alguns ficam de fora do produto desejável, revelando a necessidade de um trabalho diferenciado no ensino.

O trabalho docente permite a todo instante aquisições de diversas ordens, desde aquelas que são comportamentais, estão ligadas a como lidar com a diversidade em sala de aula e aqueles que se atrelam à aquisição de novos conhecimentos e conceitos. Pensando nisso, se questionou às professoras se tinha algum gênero textual que não conheciam antes, que os alunos trouxeram ou que elas próprias descobriram e que foi aproveitado para ser utilizado em sala da aula.

Sobre essa questão uma das professoras do 1º Ano informa que: “não. Nenhum. Eles são muito pequenos ainda. A independência é zero. Comentar sobre as vivências deles então, quase nunca acontece”.

Um professor do 2º Ano aponta que:

Esses gêneros que vem dos próprios alunos, não. Costumo comentar sobre eles na sala de aula, ou eles fazem desenhos. Tem um aluno da educação especial que quase todos os desenhos que ele faz são sobre o *Slender Man*. Até já pedi para ele me contar a história sobre isso. Na alfabetização dos alunos, não uso o que eles trazem espontaneamente, não. É um tema muito amplo. Se eu começar a trazer vários “*cartoons*” aí eles perdem o foco.

Outra professora do 2º Ano menciona que:

Não agora, mas alguns anos atrás, na época que trabalhávamos o folclore, eu sempre trabalhava com

adivinhas, parlendas em vários temas, mas a literatura de cordel eu não mexia porque eu não dominava. Ano passado trabalhei com o 3º ano e os meninos até treinavam cordéis. Eles inventavam e oralmente faziam seus cordéis. Tem textos que a gente não utiliza tanto, como o cordel, porque é mais trabalhoso.

Já professora do 3º Ano aponta que

Com certeza. Já. Principalmente sobre a área tecnológica, ou eles citam nomes de personagens de desenhos, de brinquedos, de jogos, alguns com cartas, como as cartas Pokémon. Por isso eu tenho que me atualizar. Às vezes, quando dá, eu até peço para explicarem. Outras vezes eu não consigo ler porque, infelizmente, o inglês... Eu poderia estar melhor na área do inglês e na questão da informática. Eu sinto essa lacuna. Mesmo assim os alunos me renovam. Outro gênero textual é o gênero musical. Então a questão do *funk*, do *reggae*, do *rap*... Estamos sempre falando sobre isso. Enquanto professora, eles me renovam quanto a essas atualidades, bem como os estagiários, e por isso sempre gosto quando eles vem para cá. Uma vez fiz uma produção de texto onde surgiram muitas palavras em inglês, expressões em inglês. Mistura tudo. É a globalização, né?

Pode-se perceber que os três primeiros professores citados acima não fazem o aproveitamento do que as crianças trazem, e acreditam que a idade das crianças tenha certa influência nisso. Tudo é dirigido para que se produza algum caminho para o ensino. Já a professora do terceiro ano afirma com ênfase que aprende e aproveita o que os estudantes trazem para também aprender e desenvolver. Parece aqui, haver uma relação direta entre o amadurecimento das crianças e capacidade de se informar, inovar e atualizar.

Embora o universo analítico que pode ser obtido das entrevistas seja bem maior, o que pode ser visualizado nas transcrições das entrevistas, nos limitaremos ao já mencionado acima em função do escopo desse trabalho. Porém, pode-se inferir sobre a diversidade de percepções que os professores do BIA possuem sobre o assunto que, possivelmente, a formação inicial e continuada acerca dos gêneros textuais ainda esteja constricta. Embora o quadro 2 da página 34 apresente as diversas habilidades ligadas aos gêneros discursivos para esse bloco de

aprendizagem, não parece ser valorizadas como deviam. Assim, é necessário que a formação continuada restabeleça e articule a importância que esse estudo dos gêneros textuais possui para a formação das crianças para a escrita e leitura.

Observações das Aulas

Como apontado na metodologia desse trabalho, além das entrevistas realizadas foram feitas observações de aulas com o intuito de visualizar se e como os gêneros textuais eram trabalhados na prática pedagógica das professoras. Abaixo, seguem os relatos dessas observações.

Aula 1º ano – Professora F

A seguinte aula observada trata-se de um reagrupamento ministrada por uma professora que não participou das entrevistas realizadas, pois não era atuante do BIA.

Esse reagrupamento para alunos do 2º ano teve conteúdo de uma aula de português do 1º Ano. Essa aula, diferente das regulares da escola, começou mais tarde, às nove horas da manhã, na sala da informática. Havia 17 alunos na turma, mas a professora informou que aquela era uma situação atípica e que, normalmente, ministra a aula para somente 10 ou 12 alunos por vez.

A professora começou por escrever as palavras no quadro enquanto os alunos se sentavam, aproveitando o momento para trocarem rápidos comentários entre si antes que a professora terminasse. Em seguida, ao terminar de escrever as palavras no quadro, a professora cumprimentou brevemente os alunos, depois pediu, apontando para o quadro, que eles lessem a primeira palavra indicada: “Bela”. Os alunos hesitaram, até que dois deles iniciaram a leitura devagar e em voz alta, logo sendo acompanhados pelo restante da turma. A professora pediu que repetissem mais uma vez, agora se juntando a eles. Ao terminarem, alguns alunos continuaram a repetir a palavra, agora em voz baixa. Surgiram também

comentários espontâneos relacionados à palavra lida, como por exemplo, a menção da personagem Bela, conhecida pelo filme de animação da Disney. Ao ouvirem a colega, os alunos repetiram o nome da personagem mais algumas vezes em sinal de reconhecimento do assunto.

O comportamento da turma era razoavelmente calmo, tendo apenas poucas interrupções que necessitaram de intervenção imediata da professora por terem atrapalhado o andamento da aula. No momento seguinte, a docente escolheu quatro alunos diferentes para ler, um de cada vez, a mesma palavra em voz alta. O primeiro conseguiu ler, embora lentamente. O segundo aluno teve dificuldade, mas terminou por conseguir ler ao ser lembrado, pela professora, dos sons das sílabas. Os outros dois alunos apresentaram maior dificuldade, não conseguindo ler a palavra corretamente. Sendo assim, a docente chamou esses dois para frente do quadro e os ajudou a ler através de vários meios: repetindo a palavra ela mesma; dizendo os sons da primeira sílaba (BE, BI, BO e BU), mas omitindo o 'BA' para que eles pudessem, antes de tudo, pensar por si próprios; e perguntando quais e quantas sílabas havia na palavra Bela. Depois desses exercícios, os dois alunos com dificuldade conseguiram ler a palavra. A professora decidiu que ambos ainda precisavam de mais revisão, então os instruiu a dar um pequeno pulo quando ela falasse uma sílaba. No início um dos alunos ficou confuso, mas logo entendeu como deveria fazer, e assim ambos realizaram com sucesso essa tarefa.

Agora, antes de continuar a descrição da aula, se faz necessário apontar que decidiu-se transcrever as falas dos alunos do momento específico a seguir devido ao maior número de comentários a cerca da nova palavra com que a docente prossegue a aula, "Ipê". Antes de pedir que repetissem, perguntou aos alunos:

Professora: Alguém sabe o que é um Ipê?

A1: É uma planta.

A2: É uma árvore.

Professora: Quais cores o ipê tem?

A3: Amarelo.

A4: Rosa.

Professora: E o que mais?

Silêncio.

Professora: Roxo e branco, não é?

Todos: É mesmo!

Professora: Onde podemos encontrar um ipê?

A5: Tem lá perto de onde a minha mãe trabalha.

A6: Têm ipês lá perto da Esplanada.

A7: E tem um perto da minha casa.

Dessa forma a aula continuou pelos mesmos procedimentos do período anterior. Por fim, a última palavra trabalhada foi “Café”. Embora os alunos estivessem ainda mais concentrados, ou talvez justamente por essa razão, não fizeram mais nenhum comentário relacionado à aula.

No momento de realização das atividades, a professora entregou uma folha xerocada com um único exercício em que o objetivo era escrever nas colunas correspondentes a localização da letra “E” das palavras expostas no quadrinho, ou seja, se localizada no início, no meio ou no fim de cada palavra. Nessa atividade notou-se certa dificuldade: dois alunos ainda pareciam confusos em determinar a posição da letra “E” nas palavras grandes; e um outro aluno não compreendeu o exercício. Por fim, os alunos tinham de escolher qualquer palavra com “E” para depois fazerem um desenho relacionado à palavra escolhida, sendo que também valia colocar uma palavra que não estivesse listada no exercício, desde que contivesse a letra “E” nela.

No momento em que começou o horário do lanche, as crianças recolheram seus estojos e voltaram para suas respectivas sala de aula. Após o lanche, seguiu-se o recreio, e a professora informou que, ao término desse, daria aula para outro grupo de alunos.

Aula 2º ano – Professora G

Nesse dia não houve o momento da Acolhida no pátio da escola. A professora em questão, assim como a da observação anterior, não fez

parte das entrevistas, mas sim o docente que estava temporariamente substituindo-a. Por esse motivo, foi preciso explicá-la da forma mais breve e possível, antes do início da aula, sobre os gêneros textuais. Vale frisar também que a docente em questão esteve de atestado por algumas semanas e havia retornado muito recentemente à sala de aula, o que justificou o planejamento desatualizado da aula do dia observado.

Diferente das outras duas observações, esta se diferenciou por ser uma aula de matemática. A professora não realizou o momento da Rodinha nesse dia. Logo de início percebeu-se que a turma se manteve em silêncio com mais frequência do que a turma anteriormente observada.

A aula iniciou com a professora escrevendo um exercício no quadro para que as crianças copiassem no caderno. Após isso, um aluno perguntou se a primeira letra dos nomes dados aos animais pelas pessoas deve ser escrito com a letra inicial maiúscula ou minúscula. A docente pediu para todos parassem de copiar por uns instantes para que ouvissem a explicação dela. Ela repetiu a pergunta do aluno e esclareceu a dúvida, o que virou uma breve aula sobre substantivos simples/comuns e substantivos próprios. Para tornar a explicação mais concreta, a professora utilizou alguns exemplos que escreveu no quadro, no espaço que sobrara ao lado do exercício de matemática. O primeiro exemplo utilizado foi o nome Carrefour, o qual as crianças reconheceram imediatamente. Espontaneamente os alunos citaram nomes de outros mercados e similares que conheciam. No exemplo seguinte a professora escreveu o nome da sua cadela, Bibi. Em seguida, escreveu os substantivos femininos das palavras cachorro e cão. Os alunos iniciaram outra breve onda de comentários sobre os nomes que gostariam de dar aos seus animais de estimação, como Nutella ou Thor. O último exemplo utilizado foi o nome da cidade em que eles estavam, Brasília. Os alunos que moram em outras cidades contaram os nomes delas aos colegas, assim como os nomes das cidades, incluindo as de outros Estados, em que alguns familiares residem.

Finalizada as explicações, a professora entregou aos alunos uma folha xerocopiada que deveria ser feita antes do exercício do quadro. À medida que as crianças terminavam de copiar, pegavam a folha para

realizar o exercício e, depois, colorir e colar no caderno. Durante esse período, os alunos permaneceram quietos boa parte do tempo, o que não permitiu maiores inferências geradas por suas falas.

Depois de certo tempo, a docente apagou o exercício do quadro e começou a escrever um novo exercício. Quando os alunos questionaram a razão de outro exercício no quadro, a professora respondeu que o primeiro exercício copiado era o dever de casa. Os alunos copiaram o novo exercício do quadro, sobre numerais antecessores e sucessores. Assim que as crianças terminaram de copiar, a professora explicou brevemente sobre os numerais e orientou como fazer a atividade. Nesse momento os alunos mostraram-se mais conversativos, embora a maioria das falas estivesse relacionada à aula presente e passada.

Em um dado momento, dois alunos comentaram sobre o dever de casa, no que um deles disse que ‘tinha feito’ o dever anterior. No mesmo instante a professora orientou o aluno, dizendo-o que o modo correto de falar é ‘tinha feito’. A classe inteira havia parado para prestar atenção, e repetiram a frase da professora a fim de conseguirem lembrar.

Alguns minutos depois surgiu outro tópico, uma breve discussão dos alunos sobre os números serem ou não infinitos. Mais uma vez a docente interveio, de novo utilizando exemplos ilustrativos simples que tornaram o entendimento mais concreto e confirmando que os números são infinitos.

Por fim, após as crianças finalizarem as atividades, a professora os pediu que mostrassem os desenhos do mandacaru que deveriam ter feito como dever de casa, pois era o período das festas juninas. Um dos alunos virou para um colega e perguntou:

A1: O que é mandacaru?

A2: O cacto.

Do pequeno diálogo pôde-se concluir que os alunos estavam aprendendo sobre o mandacaru, uma espécie de cacto citado na conhecida música de Luiz Gonzaga.

Aula 3º ano – Professora E

Esta professora foi a única dentre aquelas cujas turmas foram observadas que participou também das entrevistas. Antes do início das aulas do dia, os alunos sentaram-se no pátio da escola para realizar a Acolhida, um momento reservado para dar avisos necessários e para os estudantes descontraírem e se expressarem. Uma das crianças, por exemplo, falou um trava-línguas; outra aluna leu um poema curto; o terceiro cantou uma música também curta. Por último, uma das professoras leu um breve poema. Após isso, os alunos adentraram as salas.

Depois que os alunos da turma observada entraram na sala e sentaram nas carteiras, a professora se dirigiu ao quadro e escreveu dois nomes: James (1) e Lílian (2). Esclareceu, então, o porquê do nome do colega possuir uma grafia e sons diferentes, mais comuns em outros países. Em seguida, ao explicar o nome de Lílian, deixou claro que, apesar do som das letras L e A juntas parecerem o som do LH, não seria correto escrever o nome da colega dessa forma.

Em seguida, a docente pediu aos alunos que fizessem a Rodinha. Enquanto todos se organizavam, uma aluna se aproximou para comentar que sobre a vizinha, uma mulher francesa com um nome que não era diferente e cujo três letras iniciais permitiam que fosse apelidada pelas pessoas de Sol. Acrescentou ainda o local onde a moça reside, e que soube que na França era muito frio.

No momento em que a professora se juntou à Rodinha, perguntou o que todos haviam feito no fim de semana. Dois alunos não quiseram comentar. Os relatos foram relativamente variados, tendo em comum atividades em shoppings, clubes ou em casa. Destacaram-se os seguintes comentários:

A1: Fui para minha aula de Balé.

A2: Eu assisti o jogo de futebol. Estava todo mundo gritando, torcendo.

A3: Eu tive aulas de inglês.

A4: Minha mãe está tentando aprender inglês através do *Duolingo*, um aplicativo que ensina várias línguas. Minha mãe estava com dificuldade, então eu ajudei ela a chegar no nível dez.

A professora fechou o momento da rodinha com seu próprio relato e, em seguida, mostrou um livro de história infantil, prometendo mostrar as figuras do livro após terminar a leitura em voz alta.

Posteriormente veio o momento de leitura individual dos livros disponíveis em sala. Uma das alunas escolheu um livro mais extenso do que os outros. A docente a alertou, alegando que a aluna se cansaria da leitura. Apesar dos avisos, a aluna quis continuar com o livro. Passados cinco minutos, a aluna se cansou de ler e trocou o livro por um outro com menos páginas. Algumas crianças liam silenciosamente enquanto outras oralizavam a leitura. Logo a maior parte dos alunos passou a interromper a leitura deles e dos colegas para fazer comentários sobre seus livros e mostrar as imagens uns aos outros. Notou-se que a maioria dos estudantes se interessava por livros de curiosidades sobre variados temas, principalmente aqueles sobre animais.

Uma aluna escolheu um livro escrito em espanhol. A maioria das palavras era simples e com grafia semelhante ao português, além de quase não haver falso cognatos, permitindo que a aluna compreendesse a história, mesmo não possuindo afinidade com a língua.

Dentre os livros espalhados pelo chão, foi identificado um único paradidático, no caso, sobre a metamorfose das borboletas.

Ao fim da Rodinha, os alunos guardaram os livros e retornaram para suas carteiras.

Começa a aula de português. Os alunos estão aprendendo sobre parágrafo. A professora organizou uma atividade que iniciou ao escrever a primeira frase contendo os nomes de dois personagens iniciais para a história e do cenário em que esses se encontravam. Em seguida, ela explicou aos alunos como se daria a atividade. O objetivo da turma era montar uma história, um conto de fadas no quadro.

Professora: Todo conto de fadas começa com a frase 'Era uma vez'.

A docente pediu, então, para cada aluno continuar a história oralmente. Cada aluno falou uma frase e a professora transcrevia para o quadro, o que possibilitava a todos observarem a construção da história. De vez em quando, e sempre que um aluno mudava o assunto do texto, a professora perguntava para todos se ela deveria continuar a história na mesma linha ou se deveria iniciar um novo parágrafo. Enfim, explicava o motivo de ser um ou outro.

Um aluno perguntou se o texto poderia ter falas, a professora responde que sim. Apesar disso, nenhum aluno decidiu iniciar um diálogo, fosse esse entre os personagens ou apenas uma fala solitária.

Conforme montavam os textos, os alunos inseriam nomes de personagens específicos, como Scooby-Doo, um cachorro de uma série de desenho animado; e Valac, uma entidade sobrenatural de um filme de terror. Os alunos precisaram ajudar a professora a escrever os nomes desses dois personagens. A docente contou aos alunos que conhecia somente o personagem Scooby-Doo.

Um dos estudantes, ao ouvir os colegas falarem de Valac, fez uma piada, dizendo a frase de uma reportagem televisiva uma mulher canta uma música religiosa de forma cômica, razão pela qual a frase principal da música virou uma das piadas da internet, um *Meme*. Boa parte dos alunos riu, enquanto que a professora aparentou não ter compreendido o motivo.

Os alunos inserem na história outros elementos de identificação não específica, como bonecos malvados e dragões de três cabeças.

Antes que a história chegasse ao final, a professora teve de interromper a aula para que os alunos ensaiassem a apresentação da festa junina da turma, dizendo que concluiriam o texto no dia seguinte.

As observações das aulas narradas acima, demonstram a fragilidade no trabalho com gêneros textuais. É possível que as professoras observadas que não participaram das entrevistas não tenham dado atenção ao objeto da pesquisa por não terem se envolvido. Quando a que participou da entrevista, nota-se na sua aula uma relação com os gêneros

textuais e com certa dinâmica em que desenvolve o trabalho. O recorte observado nas aulas demonstra que a sala de aula é algo dinâmico e que observar um aspecto particular com foco restrito só é possível em uma longa sequência de observação e de modo espontâneo, ou seja, sem que o professor saiba o motivo para não artificializar e dirigir sua prática pedagógica.

Considerações Finais

Por tudo que se apontou é possível traçar algumas considerações. A primeira delas diz respeito ao conhecimento relativamente restrito quanto a variedade de gêneros textuais na formação inicial e continuada de professores, podendo levar a um aproveitamento reduzido dos gêneros textuais, afetando, por sua vez, tanto a alfabetização quanto o letramento das crianças. Considerando o interesse na formação de um futuro leitor é possível entender o peso dos gêneros textuais no ensino, pois, sobretudo na escola pública, ela é, muitas vezes, o único meio em que crianças testemunham a valorização da leitura e da escrita, já que muitos, em função das carências e do perfil dos pais, não vivenciam ambientes familiares em que a escrita e leitura é praticada.

Nas entrevistas é perceptível que professores do BIA entendem gêneros textuais em um universo consideravelmente estreito destinado a seus alunos, o que aponta para o desconhecimento de documentos oficiais como a BNCC e as diretrizes sobre ensino de língua portuguesa para esse segmento, como se mostrou no quadro 1 do PNAIC.

Embora o propósito de se observar aulas tivesse como foco a percepção de como o trabalho com gêneros textuais ocorria, por situações já apontadas, se observou essa dinâmica apenas em uma das aulas, aquela que a professora que havia participado da entrevista. Possivelmente, se a observação tivesse ocorrido em um período de tempo mais longo e antes das entrevistas a aula dessa professora poderia ter ocorrido de modo relativamente diferente, pois é plausível que a entrevista antes da observação possa ter tido certa influência nessa professora ao desenvolver sua aula do modo como foi descrito aqui.

Em relação aos objetivos investigados para a presente pesquisa é possível mencionar que os professores do Bloco Inicial de Alfabetização veem os gêneros textuais como importantes no processo de alfabetização das crianças, mas poderiam acrescentar o trabalho com outros gêneros textuais e buscar rever mesmo aqueles mais trabalhados a fim de evitar algumas inferências como, a exemplo, pôde-se identificar na fala da professora do 3º ano no momento em que comunica que todos os contos de fadas começam com uma frase em específica: Era uma vez, embora seja possível encontrar essa frase no começo de alguns contos de fadas, é seguro atestar que tal generalização não cabe a todos eles, como pode ser observado no conto húngaro disponível na biblioteca da escola, em que Benedek (2002 p. 61), inicia o conto com a frase: “Onde foi, onde não foi, quem sabe além dos sete reinos, viviam um rei e sua belíssima filha”.

As concepções apresentadas pelas professoras entrevistadas parecem muito focadas no livro didático. Quanto ao reconhecimento de gêneros discursivos que são trabalhados, estão aqueles mais relacionados com o folclore, como trava-língua, cantigas de roda, parlendas, etc. embora alguns tenham mencionados outros, como convite e poesias. Porém, quando se verifica a diversidade apresentada nas habilidades específicas da língua portuguesa da BNCC para o trabalho nesse segmento da escolarização, se percebe a insuficiência na abordagem.

Esse trabalho de pesquisa, ainda que incipiente, aponta a necessidade de aprofundamento no campo da pesquisa no trabalho docente com gêneros textuais na base do processo de escolarização, já que pesquisas indicam a necessidade dessas aquisições para a formação adequada das crianças para o desenvolvimento da leitura e na escrita. De certo, isso não significa que se espera dos professores que estejam completamente familiarizados com todos os gêneros do discurso, assim como afirma Citelli (2013, p. 23):

Não se está, evidentemente, imaginando, nos quadros da escola brasileira que temos, a existência de um professor capaz de dominar e operar todas aquelas linguagens. Seria um contrassenso. É preciso ter em mira, porém, que a presença das novas tecnologias no cotidiano dos alunos obriga – e obrigará cada vez mais – a se repensar as próprias estratégias de formação dos profissionais em educação. E, no que diz respeito aos educadores em exercício, serão

necessários programas de formação continuada em serviço com vistas a responder às demandas colocadas por aquelas linguagens.

A questão acima apontada pelo autor é confirmada pelos personagens citados pelas crianças nas observações e nas entrevistas, que são elementos identificáveis em textos televisivos. Em adição, se não pela fala dos alunos, esses elementos de textos televisivos também puderam ser identificados nos materiais escolares da maioria das crianças, como nas mochilas e estojos.

A exemplo da aula do 3º ano e dos elementos dos gêneros televisivos nele identificados, houve uma incorporação desses elementos do gênero a um outro gênero textual, o conto de fadas. Mesmo que o gênero televisivo não estivesse incluído no planejamento inicial da aula, ele foi incorporado. Isso mostra que os gêneros textuais das vivências dos alunos aparecem no cotidiano escolar e podem ter aproveitamento pedagógico. Por isso há validação em buscar conhecer mais um pouco, também, os gêneros do discurso do cotidiano extraescolar dos alunos.

Referências bibliográficas

ANGELIS, C.; MASSI, G. Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus Editora, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELL, Judith. Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENEDECK, Elek. O Mundo dos Contos e Lendas da Hungria. São Paulo: Landy, 2002.

BERBERIAN, A.P.; MORI-DE-ANGELIS, C.C.; MASSI, G. Violência Simbólica nas Práticas de Letramento. In: BERBERIAN, A.P.; MORI-DE-

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/SEB, 2018.

CITELLI, Adilson. (coord.). Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Cortez, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Diretrizes pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização. Brasília, DF: 2ª Edição, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento - Ensino Fundamental, Anos Iniciais - Anos Finais. Brasília, DF: 2ª Edição, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco. Brasília-DF: SEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF/Subsecretaria de Educação Pública. Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização. Brasília, DF: 2005.
FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRIJÓ, Carmem Starling Berganimi. Retextualização e apropriação dos gêneros textuais no contexto escolar. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org.). Gêneros textuais: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (org.). Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MASSI, G. A.; BERBERIAN, A. P. A clínica fonoaudiológica voltada aos chamados distúrbios de leitura e escrita: uma abordagem constitutiva da linguagem, Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 10, n.1: 43-52, 2005.

SILVA, Leila Nascimento. Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03, Unidade 5. Brasília: MEC/SEB, 2012.

STAKE, Robert. Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRASK, R.L. Dicionário de Linguagem e Linguística. São Paulo: Contexto, 2004.

ZORZI, J. L. Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevista 1 – Professora A – 1º Ano

E: O que você entende por gêneros textuais?

Da forma que eu entendo são tipos diversos de textos que nós professores trabalhamos com os alunos. São vários textos, cada um com o seu tipo, dependendo do que você está trabalhando com as crianças. Como eu trabalho com o 1º ano, os tipos textuais que trabalhamos são mais simples, devido os alunos ainda estarem no início do processo de alfabetização.

E: Quais os gêneros textuais que são trabalhados com mais frequência?

Fábulas, contos de fadas e pequenos textos, como cantigas de roda, que usamos bastante porque trabalha não só o texto como também a dança, os movimentos corporais. Também trabalhamos muito pequenas histórias, pequenos contos. Nada complexo, pois eles ainda estão iniciando o processo de leitura.

E: E quanto aos gêneros textuais identificados em situações comunicativas dos alunos?

Nós realizamos sempre rodas de conversa, que são aqueles momentos em que sentamos com as crianças e fazemos perguntas sobre algo interessante que elas vivenciaram. Então, acontece os pequenos relatos dos alunos sobre acontecimentos do cotidiano deles na sala, informalmente, e também no momento em que estão em roda.

E: Quanto ao ensino dos gêneros textuais, você utiliza o livro didático como suporte?

Eu faço pesquisas por fora, mas também uso o livro didático e livros diferentes, pois nem sempre o livro didático tem a história ou texto que eu quero trabalhar. Então, pesquiso por fora e trago uma historinha diferente, algo de diferente. Eu tento contextualizar o texto com o tema daquela semana.

E: Tem algum gênero que você não conhecia antes, que os alunos trouxeram ou que você descobriu, e que foi aproveitado para ser utilizado em sala?

Alguns alunos trazem revistas ou falam de programas de televisão que eu não conhecia. Alguns fazem isso espontaneamente e outros quando eu pergunto. Alguns trazem gêneros diferentes, sim, como mangás, mas é por influência dos irmãos mais velhos que, às vezes, falam para eles; ou os alunos escutam ou veem alguém. Eles descobrem por outras pessoas, não por eles mesmos. Isso porque não é muito comum. É uma coisa que nem todas as crianças têm acesso.

Entrevista 2 – Professora B - 1º Ano

E: O que você entende por gêneros textuais?

São aqueles gêneros tradicionais. A gente trabalha poesia, convite, cartão... Não adianta trabalhar diversos tipos de texto porque o 1º ano que chega para nós professores não chega lendo. Isso dificulta muito. Tem aluno que agora que está começando a ler palavrinha. Por isso, o que você faz, o que eu faço muito é ler para eles. Senão, não tem como. Gêneros textuais, os alunos verão mais só no final do ano letivo. Vemos mais poesia e parlenda – quando chega a época do folclore.

E: E quanto aos gêneros textuais identificados em situações comunicativas dos alunos? Você os aproveita durante as aulas?

Na aula eu não aproveito muito o que os alunos trazem da vivência deles. O momento em que os gêneros não formais ganham mais atenção é durante a roda de conversa, e não ocorre espontaneamente, só se eu perguntar: ‘o que vocês fizeram?’, aí eles respondem alguma coisa. Daí eu falo: ‘como foi isso?’. Eu quem interrogo, eu questiono eles.

E: Quanto ao ensino dos gêneros textuais, você utiliza o livro didático como suporte?

Sim, uso.

E: Tem algum gênero textual que você não conhecia antes, que os alunos trouxeram ou que você descobriu, e que foi aproveitado para ser utilizado em sala?

Não. Nenhum. Eles são muito pequenos ainda. A independência é zero. Comentar sobre as vivências deles então, quase nunca acontece.

Entrevista 3 – Professor C – 2º Ano

E: O que você entende por gêneros textuais?

É aquele conjunto de informações que são expressos em determinados signos que são comuns aos estudantes, por exemplo, através do alfabeto, e que seguem determinado padrão.

E: Quanto ao ensino dos gêneros textuais, você utiliza o livro didático como suporte?

Sim. Até porque os alunos estão habituados a ter esse trabalho com o livro. Faz quase um mês que estou nessa escola. Sou contrato temporário, e a professora titular está de atestado parcelado. A princípio pode ser que essa seja minha última semana. Pode ser que renovem mais uma vez, o que já seria a terceira, então isso me dificulta fazer um planejamento a longo prazo. Mas, nesse período que tenho ficado aqui, vejo que o aluno sente falta de trabalhar com o livro didático. Na minha primeira semana os alunos já vieram me perguntar se eu trabalharia com o livro, mas como eu não conhecia a turma, precisei identificar quais eram as principais dificuldades para poder trabalhar em cima disso, para então entender como eu poderia explorar os gêneros textuais melhor, se seria apenas com o livro didático, com atividades no quadro...

Como no segundo ano os alunos estão fazendo a transição de caixa alta para cursiva, tem um ou outro que ainda tem uma resistência em fazer letra cursiva, então eu faço ditado e exercício de caligrafia para reforçar isso

para, num segundo momento, trabalhar mais com o livro didático, e somente os gêneros textuais tradicionais mesmo: fábula, contos, poemas...

E: Tem algum gênero textual que você não conhecia antes, que os alunos trouxeram ou que você descobriu, e que foi aproveitado para ser utilizado em sala?

Esses gêneros que vem dos próprios alunos, não. Costumo comentar sobre eles na sala de aula, ou eles fazem desenhos. Tem um aluno da educação especial que quase todos os desenhos que ele faz são sobre o Slender Man. Até já pedi para ele me contar a história sobre isso. Na alfabetização dos alunos, não uso o que eles trazem espontaneamente, não. É um tema muito amplo. Se eu começar a trazer vários “cartoons” aí eles perdem o foco.

Entrevista 4 – Professora D – 2º Ano

E: O que você entende por gêneros textuais?

São aqueles gêneros do livro didático. Poesia, contos, lendas...

E: Como você trabalha os gêneros textuais?

Eu tento fazer a criança criar uma poesia em cima de outra poesia, ou um verso ou bilhete, cartinha. Por exemplo, peço para fazer um bilhete como se fosse colocar na geladeira da casa: ‘fui ao supermercado, volto às quinze horas. Vou comprar só o necessário. Beijos, mamãe’. Daí, eu peço para eles, em cima dessa história, inventar uma outra história, pois aí os alunos terão um eixo para se orientar. Existem muitas formas de se trabalhar os gêneros textuais. Cada professor usa o “gancho” que quiser na hora que quiser, pois é muito amplo.

E: E quanto aos gêneros textuais identificados em situações comunicativas dos alunos? Você os aproveita durante as aulas?

Sim. Vamos supor, na própria agenda deles geralmente vai um bilhete, então, por exemplo, se você estiver trabalhando bilhete, pode utilizá-lo

para ser produzido na hora, tipo algo de duas ou três linhas, ou pode pedir alguma coisa mais elaborada, como um bilhete com uma informação, um texto informativo da escola para os pais. Assim você desmistifica um pouco o bilhete; vai explicando para os alunos: 'olha, isso aqui é um recado, é um bilhete mais trabalhado. Vamos olhar na agenda'. Hoje, por exemplo, foi um bilhete sobre a festa junina, explicando que vai ter uma gincana, e que cada ingrediente vai valer um ponto, e vai ter venda de rifa; as crianças que ganharem, vão ser rei e rainha da pipoca. Menina vai ser rainha da pipoca e menino vai ser rei da pipoca. Só que, assim, isso veio numa linguagem. Eles produziram essa história numa linguagem cheia de erros ortográficos porque é caipira; o texto foi caipira. Aí eu trabalharia esse texto: 'vamos trabalhar esse texto cheio de palavras erradas?'. Não é que sejam erradas, mas é porque existe a escrita e a leitura, e existem textos que seguem a norma culta e tem textos em que é relatada a fala do personagem. Então, esse personagem, sendo mais "ignorante", digamos assim, é desprovido de mais informações. O texto de hoje foi em "caipirês". Eu até li para eles: 'Gente, ó, falar "mió de bão", tá certo? Não. A gente não pode falar "mió de bão", a gente diz que isso é melhor ou isso é pior. Não existe "mais melhor" nem "mais pior", entendeu?'.
E como a gente planeja, não podemos fugir muito porque tem muita coisa que vem na nossa imaginação e aí a gente vai falando, vai explicando, e tem hora que eu acabo falando mais do que a boca. Eu falo tanto que paro e penso: 'gente, por que eu tava explicando isso mesmo?'. Você vai levando de um texto para outro, de um tema para o outro e a aula fica muito comprida. Acaba que a criança fica tão perdida quanto eu.

Dentro de uma sala de aula a gente vai tentando passar o máximo de informação para eles. Tem uns que aprendem num pulo e outros não. Vai depender de uma criança para a outra. Têm meninos que conseguem ler um enunciado e entender, e têm outros que podem ler cinquenta vezes e não entendem nada, precisam da ajuda de outra pessoa para interpretar. Então os 1º e 2º anos passam o tempo inteiro trabalhando interpretação de texto porque eles têm muita dificuldade.

E: Quanto ao ensino dos gêneros textuais, você utiliza o livro didático como suporte?

Apresentamos os gêneros textuais para os alunos através do livro didático, que serve como um norte para nós professores nos guiarmos. Daí, apresentamos as fábulas, poesias, poemas... Fazemos diferenciação entre poesia e poema, tentando explicar para eles da melhor forma possível.

O livro que estamos usando agora, Projeto Buriti, é muito bom, só que eu percebo que ele não tem muita explicação gramatical. Ele explica os gêneros, mas não a gramática. Mas os textos são bons, claros e cheios de gravuras. Nenhum livro, até hoje, achamos perfeito, mas esse livro, como estávamos precisando trabalhar muita interpretação de texto com os alunos, ele foi o livro escolhido. Ele também vem com boas atividades de ortografia, mas sem explicação também.

Tudo é livro como um norte para a gente, e em cima do livro você pode pesquisar e puxar os ganchos, mas é bom seguir o livro para você não ficar meio perdido porque tem muita coisa. Tem coisa que você acha importante, então você prossegue, tem outras que você já não acha tão importante, então pode pular. Também pode dar outras coisas que você acha que são mais importantes, mas sempre tentando seguir o livro para não ficar muito perdido, pois o conteúdo é grande. E como eles tem cinco anos para trabalhar, não precisa trabalhar todos os gêneros literários com eles. É importante trabalhar alguns, pelo menos.

Fábulas, poesias e poemas são os que mais se trabalha no 2º ano. Os alunos também gostam de historinhas em quadrinhos porque eles não tem como ficar lendo textos muito grandes, pois dificulta. Eles ainda estão começando a dominar a língua portuguesa. Essas histórias em quadrinhos são textos pequeninhos. Os poemas, as poesias e as fábulas também são bem pequenininhas. As fábulas vêm com um fechamento, um resuminho da ideia, então eles gostam desses textos.

E: Se os textos fossem muito grandes, ficaria cansativo para os alunos?

É, passa a ser cansativo. Não adianta dar um texto enorme que a criança não consegue acompanhar. Os textos menores são mais fáceis de se

trabalhar com eles, principalmente nas duas primeiras séries. Aqui você trabalha com textos de até duas folhas, duas páginas com bastante gravuras. Já no 3º ano, você já pode usar duas folhas mais uma de gravura, de ilustração. Com o 4º ano, já pode colocar mais uma folha. E com o 5º pode explorar quatro ou cinco folhas tranquilamente, pois eles já leem livrinhos maiores.

E: Tem algum gênero textual que você não conhecia antes, que os alunos trouxeram ou que você descobriu, e que foi aproveitado para ser utilizado em sala?

Não agora, mas alguns anos atrás, na época que trabalhávamos o folclore, eu sempre trabalhava com adivinhas, parlendas em vários temas, mas a literatura de cordel eu não mexia porque eu não dominava. Ano passado trabalhei com o 3º ano e os meninos até treinavam cordéis. Eles inventavam e oralmente faziam seus cordéis. Tem textos que a gente não utiliza tanto, como o cordel, porque é mais trabalhoso.

Entrevista 5 – Professora E – 3º Ano

E: O que você entende por gêneros textuais?

Gêneros são diferentes tipos de texto. Dentro de um texto pode ter vários gêneros, só que tem um que é predominante, que damos enfoque para as crianças identificarem e escreverem. Mas está tudo junto e misturado.

E: Quais os gêneros textuais que são trabalhados com mais frequência?

Um exemplo é o convite, quando há uma narrativa que envolve diálogo – por causa da pontuação –, e tem alguns gêneros que são apenas em termos de contato, que é carta, que é uma coisa que já não tem mais tanto impacto. Tem o texto formal, o informal, receita, biografia, poesia, autorretrato, convite, são alguns dos que estão sempre em alta, estamos sempre usando.

E: Quanto ao ensino dos gêneros textuais, você utiliza o livro didático como suporte?

Eu uso dois recursos, o livro didático e as pesquisas. O livro é um direito da criança e ele traz bastante informações, mas também busco por fora. Por exemplo, o texto biográfico é um recurso que, na hora da roda de leitura, eles vão buscando identificar: 'Olha, olha, tem aqui'. Então utilizamos os dois recursos. Tanto o de pesquisa quanto o que está disponível em sala, algum relato...

E: E quanto aos gêneros textuais identificados em situações comunicativas dos alunos? Eles ocorrem?

Com certeza.

E: Com frequência?

Sim. Isso aí é um fato, assim, essa coisa de ouvir as crianças; tanto quando propomos a roda de conversa como a todo instante. A roda de conversa também é a roda de leitura porque a gente aproveita. Assim, em outras escolas têm mais espaço físico, mas aqui a sala é bem cheia e compacta, por isso temos momentos específicos de roda. Numa outra escola em que trabalhei, era o aluno chegar, ia para roda, chegava e ia para a roda. Já aqui tem a roda duas vezes por semana, no mínimo. E aí, nessa conversa informal, nesse bate-papo é quando chega mesmo essas vivências deles. É na segunda e quinta que fazemos essa roda. Antes vem a roda de conversa, depois a de leitura. Na quinta, após a roda de conversa, a roda de leitura tem uma leitura em específico, de conhecimento científico. Estamos lendo as revistinhas da Recreio. Um deles foi sobre curiosidades sobre os bichos. Fora isso, há conversas até demais.

E: Tem algum gênero textual que você não conhecia antes, que os alunos trouxeram ou que você descobriu, e que foi aproveitado para ser utilizado em sala?

Com certeza. Já. Principalmente sobre a área tecnológica, ou eles citam nomes de personagens de desenhos, de brinquedos, de jogos, alguns com cartas, como as cartas Pokémon. Por isso eu tenho que me atualizar. Às vezes, quando dá, eu até peço para explicarem. Outras vezes eu não consigo ler porque, infelizmente, o inglês... Eu poderia estar melhor na área do inglês e na questão da informática. Eu sinto essa lacuna. Mesmo assim os alunos me renovam.

Outro gênero textual é o gênero musical. Então a questão do funk, do reggae, do rap... Estamos sempre falando sobre isso. Enquanto professora, eles me renovam quanto a essas atualidades, bem como os estagiários, e por isso sempre gosto quando eles vem para cá.

Uma vez fiz uma produção de texto onde surgiram muitas palavras em inglês, expressões em inglês. Mistura tudo. É a globalização, né?



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

O presente documento é uma autorização para a participação em pesquisa para Trabalho Final de Curso em Pedagogia da Universidade de Brasília da estudante MARISSOL DIAS DA SILVA, matrícula 13/0125822. A pesquisa busca a percepção docente sobre gêneros textuais utilizados na rotina de sala de aula na educação básica. Dessa forma, firmo o compromisso de participar da pesquisa e concedo autorização para que os dados produzidos por meio de entrevista semiestruturada possam ser utilizados para a construção do TCC, resguardado o sigilo da fonte e seu anonimato.

Assinatura do professor

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa poderá entrar em contato com a responsável pela entrevista: Marissol Dias da Silva, telefone (61) 98617-0541 e e-mail dias.mari95@gmail.com.