

OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: o que dizem as professoras

Claudiane Nogueira de Melo¹

claudiane.melo@ufpe.br

Alexsandro da Silva²

Alexsandro2silva@ufpe.br

RESUMO

O presente trabalho apresentou como objetivo geral compreender o que dizem as professoras sobre os gêneros textuais nos processos de alfabetização e letramento. Apoiamo-nos em autores como Moraes (2012), Soares (2006), Freire (2011), Marcuschi (2005) e Koch e Elias (2008), que nos auxiliaram a compreender sobre a alfabetização, letramento e suas relações com os gêneros textuais. Santos (2007), Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), Leal e Rosa (2015) e Mendonça (2007) nos possibilitaram refletir sobre as diversas perspectivas de ensino dos gêneros textuais em sala de aula. Em nossa metodologia, apoiamo-nos na pesquisa do tipo qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), e na utilização de entrevistas semiestruturadas, conforme Minayo (1996), com 4 professoras, sendo duas do 1º ano e duas do 2º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo segundo Bardin (1997). Os resultados indicaram, segundo os depoimentos, que as professoras ensinam os gêneros textuais considerando as especificidades estruturais predominantes de cada gênero textual e proporcionando momentos de escuta dos variados gêneros. Entretanto, a dimensão da interlocução por meio da escrita não parece ser proporcionada.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; gêneros textuais; práticas docentes.

1 INTRODUÇÃO

A escrita e a leitura fazem parte das diferentes situações cotidianas, por meio dos diferentes gêneros textuais, como rótulos de alimentos, placas de trânsito ou notícias digitais. Estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita está em todos os lugares. Sendo assim, o saber ou não saber ler e escrever apresenta implicações nas dinâmicas socioculturais.

Com o crescente acesso ao ambiente escolar no contexto brasileiro, fez-se notório que estar alfabetizado não é sinônimo de saber usar a escrita e a leitura em contextos diversos. Nesse sentido, cabe diferenciarmos os termos “alfabetização” e “letramento”. Conforme Soares (2006), a alfabetização pode ser compreendida como o saber ler e escrever, já o

¹ Licencianda em Pedagogia no Centro Acadêmico do Agreste-CAA/UFPE

² Professor titular associado ao curso de Pedagogia do CAA/UFPE

letramento pode ser entendido como o uso do saber ler e escrever nos contextos sociais e culturais.

O surgimento de discussões sobre o que seria um sujeito alfabetizado suscitou a necessidade de promover processos de ensino que se distanciasse de práticas tradicionais fundamentadas apenas na memorização e na repetição de palavras, sem um contexto que pudesse proporcionar sentidos para os estudantes. Assim, o processo de alfabetização deveria estar articulado ao letramento.

Nesse contexto, este trabalho emerge das inquietações provocadas ao longo do meu processo formativo no curso de Licenciatura em Pedagogia no Campus do Agreste- UFPE, mais especificamente nas disciplinas Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (MELP), nas experiências vivenciadas no chão da escola ao longo dos estágios supervisionados, na participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no projeto Bibliotecas Comunitárias na UFPE e UFPE nas Bibliotecas.

Ao cursar as duas disciplinas de MELP, pude compreender a diferença e a relação existente entre o processo de alfabetização e de letramento e as diferentes maneiras de entender e ensinar os gêneros textuais em sala de aula. Já os estágios supervisionados proporcionaram vivências diversas. De modo mais específico, destaco o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, que possibilitou acompanhar uma turma do 2^a ano em que tínhamos crianças com dificuldades para reconhecer as letras, enquanto outras já realizavam leituras de textos. A partir das vivências por meio do PIBID, acompanhei uma turma do 3^a ano em que tantas crianças estavam em processo de alfabetização quando deveriam já estarem alfabetizadas. Nessa realidade, as crianças apresentavam dificuldades para se comunicarem através da escrita, realizarem atividades nos livros didáticos e nas avaliações bimestrais. A participação no projeto Bibliotecas Comunitárias proporcionou que eu desenvolvesse narrativas e experiências junto com crianças e adolescentes utilizando os livros literários dos diferentes gêneros textuais.

Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais são entidades históricas que contribuem para estabilizar as ações comunicativas e estão presentes em qualquer atividade social de comunicação. Ante esse cenário, ao longo do meu processo formativo, surgiu o anseio de compreender o que as professoras pensam acerca da utilização dos gêneros textuais nos processos de alfabetização e letramento, tendo em vista que o trabalho com os gêneros textuais está presente, por exemplo, em livros didáticos e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Além disso, realizamos o levantamento nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), evento científico que ocorre bienalmente e é desenvolvido pela Associação brasileira de Alfabetização (ALBAF), que se propõe a congregar pesquisadores e professores que objetivam discutir a alfabetização. O congresso apresenta variados eixos temáticos relacionados à alfabetização, como, por exemplo, as políticas públicas, a história, inclusão e diversidade, formação inicial e continuada de professores, as práticas de alfabetização, alfabetização e infância, alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, entre outros, o que contribui para o debate da alfabetização e suas interfaces. Desse modo, realizamos a pesquisa, de modo mais específico, nas edições dos anos de 2013, 2015, 2017, 2019, 2021 e 2023, a partir do descritor “gênero”, encontramos 18 trabalhos que abordam a temática do ensino dos gêneros textuais em sala de aula. Entretanto, apesar dos trabalhos encontrados, apenas 4 dizem respeito à compreensão das práticas docentes desenvolvidas pelas professoras responsáveis pela turma.

Assim, encontramos o trabalho intitulado “ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: RELAÇÕES ENTRE ORIENTAÇÕES E PRÁTICA DOCENTE”, de Santos e Cardoso (2013), que discutem a relação entre o Programa Pró-Letramento, que foi ofertado pela Secretaria de Educação do Município de Rondonópolis, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), e o desenvolvimento da prática docente de uma professora do mesmo município para o ensino dos gêneros textuais. A referida pesquisa foi realizada a partir de observações das aulas ministradas pela docente e dos documentos do referido programa. Os resultados obtidos revelaram que a prática da professora estava associada às orientações do programa, mas não era mera reprodução do que era proposto.

O trabalho escrito por Loguercio (2019), “Uso de diferentes gêneros textuais na leitura em sala de aula como incentivo à escrita”, relata atividades que a própria educadora desenvolveu na sua turma de 5º ano, que comportava 32 estudantes. As práticas objetivavam momentos de leitura, interpretação e produção de gêneros textuais com o intuito de que as crianças pudessem compreender para que e o por que escrevem.

Os trabalho de Sena, Alfredo, Silva, Santos e Cavalcante (2021), “PRÁTICAS COM GÊNEROS TEXTUAIS EM RELATOS DE PROFESSORES PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO SOMA - PB”, objetivou analisar, por meio dos relatos dos professores do 3º ano, quais os principais gêneros textuais trabalhados em sala de aula e quais foram abordados no programa de formação continuada do estado da Paraíba. Os resultados revelaram que os gêneros que foram recorrentes ao longo da formação também estavam presentes nas práticas

de ensino dos professores dessa rede de ensino. Esse trabalho apresentou a relação entre as práticas dos professores e a participação nas formações continuadas que apresentam como proposta o alfabetizar e letrar ao mesmo tempo.

Outro trabalho também encontrado no CONBALF foi o de Santos e Soares (2021), “A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS: uma experiência no Bloco Inicial de Alfabetização”. As autoras realizaram uma pesquisa no Distrito Federal e puderam observar o desenvolvimento de atividades com os gêneros textuais em duas turmas, sendo uma do 1o ano e outra do 2o ano. Ao longo da pesquisa, obtiveram como resultados a compreensão de que a professora do 1o ano escolar apresentava gêneros textuais para os estudantes, no entanto, não promovia atividades que considerassem as especificidades dos gêneros e leituras; já a professora do 2o ano promovia atividades de produção dos gêneros e leituras deleites.

A partir das pesquisas realizadas, podemos compreender que há pesquisas sobre o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, mas as produções que buscam relacionar as práticas docentes e os gêneros textuais não parecem suficientes, pelo menos no locus investigado.

O levantamento de trabalhos acadêmicos também foi realizado nos anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entidade que reúne professores e estudantes vinculados aos programas de Pós-Graduação e objetiva desenvolver a ciência, educação e cultura. Ao longo da sua história, a associação promove reuniões regionais e nacionais e contribui para o debate permanente de diversos temas, inclusive a alfabetização e letramento. Assim, realizamos as buscas no site da entidade, mais especificamente nas reuniões nacionais, que aconteceram nos anos de 2023, 2021, 2019, 2017, 2015, 2013 no GT 10, que apresenta como eixo temático a alfabetização, leitura e escrita. Ao utilizarmos o descritor “gênero”, encontramos 3 trabalhos que discutem sobre os gêneros textuais, no entanto, são escritos que objetivam investigar os gêneros nos livros didáticos e nos documentos curriculares. É relevante destacarmos que os trabalhos do GT 10 do ano de 2017 não estão disponíveis no site da associação.

Assim, este trabalho apresenta como questão central: como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental usam os gêneros textuais no contexto da alfabetização e do letramento? Nessa perspectiva, o nosso objetivo geral consiste em compreender o que dizem as professoras sobre os gêneros textuais no contexto da alfabetização e do letramento. Para tanto, buscamos, de modo específico: a) identificar os principais gêneros textuais usados em sala de aula pelas professoras e como elas os selecionam; b) Caracterizar os critérios adotados

para a progressão do ensino dos gêneros textuais e as estratégias de ensino desses gêneros utilizadas pelas professoras.

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS

Ao discutirmos sobre os gêneros textuais nos processos de alfabetização e letramento, é relevante revisitarmos as metodologias que orientaram esses processos ao longo dos anos. Moraes (2012) observa que o ensino da escrita e da leitura seguiu metodologias tradicionais que contribuíram para o fracasso da alfabetização no Brasil. Essas perspectivas compreendiam a escrita e a leitura como algo pouco complexo, portanto, o ensino e aprendizagem ocorreria por meio de atividades de treino, repetição e memorização. Podemos pensar nas cartilhas de alfabetização que eram planejadas uniformemente e distribuídas para as escolas. A cópia das sílabas e a leitura de palavras que eram escritas com a família silábica que estava sendo ensinada ou que já havia sido trabalhada anteriormente são exemplos recorrentes nesse recurso pedagógico.

Conforme Moraes (2012), os professores seguiram desde métodos sintéticos até métodos analíticos. Os primeiros ensinariam a escrever e a ler a partir de unidades menores, como as letras, as sílabas e os fonemas, para chegar nas unidades maiores, que seriam os textos; já os segundos ensinariam a partir de unidades maiores, como palavras, frases e textos para depois fragmentá-los em unidades menores, como as letras. Essas perspectivas contribuíram para a utilização de pseudotextos em sala de aula e do texto como pretexto para uma pseudo contextualização da escrita e da leitura. Frase como “Ivo viu a uva” é um dos exemplos de uma falsa contextualização.

Por outro lado, o autor defende que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código, ou seja, é constituída de propriedades que foram organizadas ao longo dos anos pela humanidade e, assim, como necessitou de muito tempo para a organização das regras, a sua aprendizagem não ocorre da noite para o dia. Concomitante a essa ideia, Soares (2006) também defende que a leitura e escrita são fenômenos complexos, pois o indivíduo, ao ler e escrever, move uma multiplicidade de habilidades e conhecimentos. Assim, compreendemos que a aprendizagem não acontece pelo mero treino, memorização e repetição, mas sim pela construção processual dos conhecimentos acerca das propriedades da escrita alfabética. A cópia e a memorização não são suficientes para mobilizar os diferentes tipos de conhecimentos que o aprender a ler e a escrever necessitam.

Nesse contexto, o termo letramento começa a ser discutido na realidade brasileira a partir da década de 1990, quando o número de indivíduos alfabetizados cresceu, mas ainda

assim permaneceram as dificuldades para o uso da escrita e da leitura em contextos sociais. Soares (2006) defende que é necessário alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, pois, apesar de serem fenômenos diferentes, as suas práticas devem acontecer de modo indissociável. A autora ainda discute sobre a necessidade de uma escolarização da leitura e da escrita em que ler e escrever estão associados a contextos sociais. Nesses termos, é preciso promover o acesso à escrita em diferentes situações.

Nesta direção, o ensino da escrita e da leitura voltada para a utilização social busca explorar o contexto sócio-histórico-cultural que atravessa a vida dos estudantes e, assim, pode ser compreendida como ato, pois o sujeito é autor da sua escrita e autor da leitura. A leitura de um texto fora de contexto promove a mera escuta sem sentido e significados e, assim, sequer pode ser considerada como leitura, como afirma Freire (2011, p. 17) “Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” .

O ensino da escrita e da leitura como prática social pode valer-se da utilização dos gêneros textuais, que são fenômenos comunicativos que estão presentes nas diferentes situações cotidianas, por exemplo, ao escutar uma notícia, observar uma propaganda, ao preparar uma receita. O contexto sócio-histórico-cultural pode ser trabalhado por meio dos gêneros textuais, assim, pode-se alfabetizar e letrar os indivíduos com textos cheios de significados. Para tanto, é relevante discutirmos acerca desses fenômenos comunicativos.

Marcuschi (2005) apresenta que os gêneros textuais não são engessados, ou seja, são artefatos socioculturais que se modificam a partir da ação criativa do ser humano. Podemos destacar a utilização das novas tecnologias da comunicação que contribuem para o aparecimento de novos gêneros, a exemplo do podcasts e e-mails. O autor também destaca que não são gêneros totalmente novos, pois surgem a partir de outros. Assim, compreendemos que os elementos estruturais e linguísticos dos gêneros são maleáveis, pois se criam e se reinventam a partir da criatividade e necessidade humana. As reinvenções dos gêneros são exemplos do quanto a língua é dinâmica e se molda de acordo com o contexto, as intenções e o momento histórico.

Koch e Elias (2008) discutem que os gêneros textuais são instrumentos comunicativos construídos em sociedade que apresentam uma forma relativamente estável. Também destacam que os indivíduos se comunicam por meio de gêneros textuais e, assim, desenvolvem o que as autoras chamam de “competência metagenérica”, isto é, a capacidade de reconhecer e se comunicar utilizando os gêneros, mesmo que não tenham conhecimentos sistematizados sobre eles. Destacamos, porém, a importância de promover saberes

sistematizados sobre os gêneros na escola. A utilização dos gêneros textuais está relacionada à dinâmica cotidiana, pois a comunicação acontece por meio dos gêneros textuais. Por exemplo, buscamos informações em uma notícia, aprendemos a fazer um bolo lendo ou ouvindo uma receita. Um aspecto a ser destacado é que os gêneros textuais podem ser escritos ou orais e mesmo multimodais³.

Os gêneros textuais são instrumentos linguísticos que utilizamos cotidianamente para nos comunicarmos, seja de maneira oral ou escrita, e necessitam serem explorados em sala de aula por meio de práticas docentes sistemáticas que trabalhem as suas funcionalidades e especificidades estruturais. A comunicação por meio dos gêneros está presente nas dinâmicas sociais, mas o conhecimento da sua estrutura e intencionalidades comunicativas são estratégias a serem ensinadas. Por exemplo, não se aprende a escrever um poema somente pela escuta e leitura de um exemplar. Alfabetizar com a utilização dos gêneros textuais pode promover a alfabetização e o letramento, pois nos comunicamos a partir dos gêneros.

3 PRÁTICAS DOCENTES COM A UTILIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Ensinar a ler e a escrever faz parte da escolarização formal, no entanto, o ensino desses processos seguiu diferentes perspectivas. Podemos destacar a perspectiva do currículo tradicional, que, conforme Santos (2007), está fundamentada na utilização da gramática normativa e no que se convencionou chamar de clássicos da literatura. Nesse viés, o ensino da escrita é visto como único e independente do porquê, para quê e para quem se escreve; já o ensino da leitura teria como objetivo preparar estudantes para ler sem erros de pronúncias. O foco é a repetição, memorização e leituras do que já está posto, pois a ação criativa da comunicação escrita e oral não é ensinada.

Por outro lado, sobretudo a partir da década de 1980, observa-se perspectivas de ensino da escrita e da leitura com ênfase na diversidade textual que as compreendem como atividades que não são únicas e acontecem em contextos interacionais. Santos (2007) discute que nessa realidade os textos são apenas apresentados e não ensinados de maneira sistemática. Ocorre a discussão das informações presentes no texto, mas não o trato com os gêneros textuais aos quais o texto pertence. Assim, existe reflexão, interpretação e interação com as informações presentes, no entanto, não abrange discussões sobre os gêneros textuais. Por

³ É relevante destacarmos que, de acordo com Koch e Elias (2008), a noção de gêneros textuais não deve ser confundida com a noção de tipo textual. Nesse sentido, Marcuschi (2005) apresenta que os tipos textuais são definidos por suas propriedades linguísticas e que podem ser designados em 5 tipos: narrativos, argumentativos, descritivos, injuntivos e expositivos.

exemplo, é interpretado um texto do gênero notícia, mas o trato com os elementos estruturantes e a finalidade social não são contemplados. Logo, essa perspectiva de ensino se restringe ao trato das informações, mas não as características que perpassam o texto, pois ler e escutar textos não é o mesmo que trabalhar com gêneros textuais.

Nesse sentido, a autora também destaca que nos últimos anos surgem propostas para o ensino da escrita e da leitura com ênfase nos gêneros textuais. Nessas propostas, a escrita e leitura são compreendidas como práticas sociais que devem ser ensinadas. “Ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de intervenção didática sistemática e planejada.” (Santos, 2007, p.22). O acesso aos textos não é sinônimo de passividade, como se a aprendizagem ocorresse de maneira automática, apenas pelo contato.

A partir dessas reflexões, podemos compreender que, no ambiente escolar, os gêneros textuais assumem a característica não somente de instrumento de comunicação, mas de objeto de ensino, ou seja, é necessária a sistematização das suas especificidades e nessa compreensão a aprendizagem não acontece de forma naturalizada, é preciso intervenção didática.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) discutem que o funcionamento da língua acontece por meio dos textos e que todo texto está agrupado em um gênero textual, isto é, toda ação comunicativa ocorre a partir da utilização de elementos estruturantes relativamente estáveis que objetivam cumprir determinada função, seja instruir, informar, vender, etc. A partir disso, as autoras defendem que trabalhar com o texto não é o mesmo que trabalhar com gêneros textuais. Por exemplo, escutar e interpretar um poema (texto) não é o mesmo que aprender sobre sua estrutura e funcionalidades.

O ensino dos gêneros textuais também não pode ser resumido à explicação das suas estruturas. “Em algumas práticas, parece que ensinar as características do gênero se torna mais importante do que buscar possíveis interlocuções com os autores ou resolver problemas por meio da leitura.” (Leal; Rosa, 2015, p. 43). Assim, perde-se o texto como meio de informação e comunicação, o leitor encontra-se de modo passivo diante dos escritos, a finalidade não é a compreensão do que foi lido, mas sim a estrutura do que foi escrito. Desvincula-se o contexto social que é próprio dos gêneros textuais, formam-se estudantes que aprendem a contar estrofes, versos e a identificar as rimas de um poema, mas que não conseguem compreender o que o autor quis expressar.

A perspectiva anteriormente discutida contribui para a utilização de “moldes” dos gêneros textuais “Assim, na escola, seria um equívoco trabalhar com os gêneros como se fossem “moldes” prontos, que o aluno só teria de “preencher”, sem levar em conta a situação

de interação” (Mendonça, 2007, p. 41). Decerto, é insuficiente ensinar os gêneros textuais somente a partir de algumas obras exemplares, é preciso sistematização sobre suas estratégias de escritas e leituras. A língua é dinâmica, pois a comunicação é realizada entre pessoas que são diferentes, escrevem e leem com propósitos e contextos distintos. Os moldes objetivam engessar o que é plástico, maleável e autêntico, portanto, não colaboram para o ensino e aprendizagem da língua em situações reais.

Além disso, Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) apresentam que, muitas vezes, o que é ensinado em sala de aula diz respeito ao texto e não ao gênero textual. Escutam, leem e interpretam, por exemplo, uma notícia, entretanto, não aprendem as particularidades estruturais, funcionais e comunicativas que dizem respeito a esse gênero. É preciso compreender que o texto se materializa em um gênero textual, portanto, o ensino de texto e gênero textual precisa acontecer de maneira indissociável.

O ensino da língua materna por meio da exploração dos gêneros textuais apresenta relevantes implicações pedagógicas. Nesse contexto, Antunes (2009) destaca que, ao utilizar os gêneros textuais, podemos nomear os textos, isto é, para não ocorrer a generalização dos textos é preciso especificar a qual gênero textual se agrupa. A autora também discute que o ensino dos gêneros textuais contribui para compreender as intenções de quem escreve; perceber também os elementos externos à língua, como as ambiguidades que um escrito pode apresentar. Outra implicação diz respeito ao ensino das regras gramaticais a partir de sua funcionalidade. Por exemplo, a abordagem dos pronomes de tratamento a partir do gênero textual carta que, em sua escrita, é recorrente e não meramente a classificação dos pronomes.

Os gêneros textuais utilizados para o ensino da língua contribuem para formar indivíduos letrados que interagem por meio da oralidade e da escrita, que participam das dinâmicas sociais, como nos alerta Mendonça (2007):

[...] não se pode falar em gêneros sem considerar os processos de letramento; não se pode falar em letramento sem considerar os gêneros. Por isso, se a inserção no mundo da escrita passa pelo domínio das formas de interação, mediadas pelos gêneros, o trabalho com gêneros na escola pode ser um dos eixos do ensino voltado à formação para a cidadania, inclusiva e crítica por definição (p. 55).

Defendemos que o ensino dos gêneros textuais contribui para a compreensão da língua como elemento de comunicação humana que se constitui por estruturas típicas e variados propósitos comunicacionais que fazem parte de diferentes situações cotidianas. Assim, é necessário planejamento pedagógico para que aconteça o ensino das especificidades funcionais, estruturais, como também as práticas da leitura e da escrita dos gêneros textuais e, de maneira indissociável, promover a compreensão do que os textos comunicam.

4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente pesquisa assume uma abordagem qualitativa, que, segundo Lüdke e André (1986), tem as seguintes características: o campo de pesquisa como fonte direta de obtenção de dados; os dados obtidos são, em sua maioria, descritivos; a preocupação com o processo é maior que a preocupação com o resultado final; a consideração do significado que os sujeitos pesquisados dão às coisas da vida; e o tratamento dos dados tende a ser de modo indutivo. Nesse sentido, a pesquisa do tipo qualitativa preocupa-se em buscar compreender o campo pesquisado a partir dos dados que o espaço e os sujeitos nos ofertam e, assim, considerar as especificidades que permeiam o objeto de estudo em questão.

Os dados foram gerados por meio de entrevista semiestruturada, que, segundo Minayo (1996), é uma conversa com os sujeitos do campo que não ocorre de forma neutra, mas com o intuito de se obter dados para a pesquisa. A forma semiestruturada da entrevista foi escolhida, pois possibilita que o pesquisador acrescente ou retire perguntas, conforme os significados vão emergindo ao longo das perguntas e respostas.

O lócus da pesquisa é uma escola municipal da rede de ensino de Caruaru-PE, que atende as seguintes etapas da Educação Básica: pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental, como também a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona durante os três turnos do dia, sendo alocadas no turno da manhã as turmas da pré-escola e dos anos iniciais, no vespertino as dos anos finais e no noturno as de EJA. A escola em questão foi escolhida por se tratar de campo das práticas dos três estágios supervisionados que realizamos. Assim, já existia uma aproximação anterior com a referida instituição.

As entrevistas foram realizadas com 4 professoras, sendo duas do 1º ano e duas do 2º ano do Ensino Fundamental que possuem uma vasta experiência de anos de ensino em sala de aula. Com o objetivo de compreendermos os dizeres das docentes sobre os gêneros textuais realizamos as seguintes perguntas: 1) que gêneros textuais você costuma usar em sua turma? 2) como você seleciona esses gêneros textuais? Que critérios você adota para selecioná-los? 3) como você decide que gêneros serão abordados primeiro e quais serão abordados depois? Que critérios utiliza para distribuí-los ao longo do ano letivo? 4) Como você geralmente utiliza esses gêneros textuais em sua turma? O critério para a escolha das participantes desta pesquisa foi o de serem professoras do 1º e 2º anos do ensino fundamental, pois é nesses anos que acontece a alfabetização formal. Destacamos também que no nosso campo de pesquisa atuavam somente essas quatro professoras nesses anos de ensino. Para identificação e com o objetivo de assegurar o anonimato das participantes, nomeamos as entrevistadas com as duas

primeiras letras do alfabeto, que diz respeito às turmas, e os números que fazem referência ao ano escolar em que as professoras ensinavam. Assim, as docentes são identificadas por A1 e B1 (professoras do primeiro ano) e A2 e B2 (professoras do segundo ano). No Quadro 1, a seguir, apresentamos informações sobre a formação e experiência das professoras.

QUADRO 1- Informações sobre as professoras entrevistadas

ENTREVISTADAS	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA
Docente A1	Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica	17 anos
Docente B1	Magistério, licenciada em Pedagogia e História e pós em Psicopedagogia	15 anos
Docente A2	Magistério, licenciada em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica	17 anos
Docente B2	Licenciatura em Pedagogia	24 anos

Fonte: A Autora (2025).

Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1997, p. 31), “É um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A autora destaca que tal abordagem também busca identificar os principais conceitos nas mensagens e assim contribui para que o pesquisador compreenda as suas principais regularidades. Essa análise apresenta três fases que são: pré análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Principais gêneros textuais utilizados nas turmas e seus critérios de seleção

Um dos objetivos da pesquisa é a compreensão de quais são os gêneros utilizados e como as professoras os selecionam. Buscamos, por meio das entrevistas semiestruturadas, identificar quais são os principais gêneros e as suas práticas de seleção. Sendo assim, obtivemos os seguintes dados das professoras do primeiro e segundo ano quanto aos gêneros usados, conforme o Quadro 2:

QUADRO 2- Gêneros utilizados pelas professoras em sala de aula

GÊNERO TEXTUAL	A1	B1	A2	B2
Bilhete		x	x	x
Cantiga	x			x
Conto	x	x		x
Convite			x	
Cordel		x	x	
Fábula	x	x		
História em Quadrinhos				x
Poemas	x	x	x	x
Parlendas				x
Receitas culinárias	x	x	x	x
Relatos cotidianos			x	
Tirinhas	x			
TOTAL DE GÊNEROS TEXTUAIS	6 gêneros	6 gêneros	6 gêneros	7 gêneros

Fonte: A Autora (2025)

Nesse contexto, podemos perceber a recorrência na utilização de determinados gêneros textuais nas turmas do 1o escolar, evento que também ocorre nas turmas do e 2o ano. Os principais gêneros utilizados são: bilhete, cantiga, conto, cordel, fábula, poema e receita culinária. Os gêneros poema e receita culinária foram citados pelas professoras das quatro turmas. Esse fenômeno está associado aos planejamentos construídos pela Secretaria Municipal de Educação (Seduc), que estão fundamentados na Base Nacional Comum Curricular, como nos é apontado nas falas das docentes quando são questionadas sobre como selecionam os gêneros textuais e quais critérios utilizam:

Os gêneros que eu utilizo são selecionados a partir do *plano que vem da Secretaria de Educação*. Os critérios que eu utilizo, por exemplo, as tirinhas eu uso porque ela já traz um sentido, a tirinha é uma conversa; já a fábula é porque elas trazem uma moral, porque assim a gente pode levar a criança a pensar e tudo vai de acordo com a idade. No primeiro ano, eu trabalho a

interpretação de maneira oral. Ontem mesmo eu li uma história pra eles que falava sobre as palavras mágicas em que os personagens falavam sobre como devemos tratar as pessoas, conceitos de empatia e solidariedade e, assim, trabalhei as fábulas, porque são curtinhas pra eles. *Eu gosto de trabalhar esses gêneros que são mais curtos no início do ano letivo*. Tem também os contos, mas agora no início eu não utilizo porque *acho muito grande*. Eu gosto de trabalhar histórias que tenham diálogo e que não seja apenas o narrador. Trabalho as cantigas quando vou revisar as letras. Por exemplo, a letra “S” eu uso a música do sapo, pois dá facilidade pra ele decodificar a letra, as palavras da cantiga, se torna mais prazeroso e associa ao cotidiano deles, pois já conhecem a música do sapo. (Docente A1, 2025, grifo nosso)

A seleção dos gêneros textuais acontece através do *planejamento que vem da Secretaria de Educação*. Ao longo do ano a gente tem habilidades e componentes curriculares para cumprir em cada unidade. Os critérios que eu utilizo são os *momentos que estamos vivendo* e os *níveis que os estudantes estão*. Por exemplo, os gêneros da primeira e segunda unidade foram: poemas, cordéis, porque estamos falando de um contexto regional, porque teve o aniversário de Caruaru, mas também a receita culinária porque é um período que nos voltamos as comidas típicas, regionais e tem também as comidas gigantes promovidas pela prefeitura. Assim, explico diferenciando de um gênero para o outro. (Docente B1, 2025, grifo nosso)

A princípio, seleciono os gêneros a partir do *cotidiano das crianças* e as *sugestões da Secretaria de Educação* e as *habilidades propostas pela BNCC*. Os critérios que utilizo dizem respeito aos planos bimestrais da Secretaria de Educação e assim nós fazemos um paralelo que expande para outros gêneros. Os gêneros que trabalho são os mais comuns que fazem parte do cotidiano da criança, pois estes tratam assuntos significativos dos quais os estudantes podem partilhar seus conhecimentos prévios oriundos do lar e, a partir daí, construir a estrutura de cada gênero e depois partimos para as estruturas que fazem parte das especificidades textuais. Também gosto de trabalhar com gêneros que reafirmam e fortalecem a *cultura do povo nordestino*, como: poesias, cordel. E adaptamos para a *realidade de cada turma, para o nível que cada turma pode fazer uma leitura, interpretação de modo significativo*. (Docente A2, 2025, grifo nosso)

Trabalho *gêneros curtos* que estão na *Base Nacional Comum Curricular* e seleciono de acordo com *o que vem da Secretaria de Educação* e alguns gêneros que veremos já vêm no livro didático da turma e os critérios para o ensino dependem *do que os estudantes já sabem*. (Docente B2, 2025, grifo nosso)

Segundo as falas das professoras do 1o e 2o ano, podemos perceber que, além dos planejamentos da Seduc e das propostas na BNCC, a seleção dos gêneros também é orientada por outros aspectos, como a presença de alguns gêneros textuais no livro didático (LD), a extensão dos gêneros - preferência por textos curtos -, os níveis de conhecimentos dos estudantes e os contextos socioculturais, como realidade local e datas comemorativas, enfatizando a cultura do município de Caruaru - PE.

Compreendemos que esses últimos dizeres sobre as práticas docentes parecem dialogar com a realidade de mundo dos estudantes e possibilita que escrevam e leiam sobre o mundo que os rodeia, como nos apresenta Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica não implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (2011, p. 19).

Concordamos com Santos (2007) quando a autora diz que diferentes práticas de ensino dos gêneros textuais podem coexistir, isto é, tanto o trabalho com o gênero como pretexto - por exemplo, quando a professora A1 destaca que utiliza as cantigas para que as crianças observem as palavras que iniciam com determinada letra -, quanto também quando se propõe reflexão sobre os contextos sociais de uso dos gêneros e como eles funcionam em diferentes práticas de letramento.

As professoras destacam que selecionam os gêneros textuais também a partir da sua relação com a cultura local. Um aspecto relevante das falas das docentes é o ensino do gênero cordel com o intuito de reafirmar e valorizar a cultura nordestina, ou seja, um gênero textual que pode ser trabalhado como expressão sociocultural relevante para o povo nordestino. “O sabor do trabalho com os gêneros está justamente nas suas particularidades, no seu papel nas práticas de letramento relevantes para as diversas comunidades, na sua variedade, que, em suma, reflete a própria multiplicidade da experiência humana” (Mendonça, 2007, p. 56).

Assim, compreendemos que os critérios de seleção dos gêneros textuais está associado ao currículo nacional e municipal, mas também às especificidades de cada turma e à cultura local. Ou seja, mesmo com orientações de caráter homogêneo, as professoras selecionam os gêneros textuais que consideram adequados conforme outros critérios.

5.2 *Progressão nas práticas de ensino dos gêneros textuais*

Ao discutirmos acerca das práticas docentes para o ensino dos gêneros textuais é relevante abordarmos a progressão do ensino dos gêneros que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), pode ser compreendida como a organização temporal do que vai ser ensinado. Assim, objetivamos compreender como e quais são os critérios para a distribuição dos gêneros textuais ao longo do ano letivo e obtivemos as seguintes respostas das professoras:

Eu começo pelas *cantigas*, porque a gente trabalha a parte das *letras*, a gente grifa as palavras, os animais que começam com determinada letra. No início vamos realizando a revisão das vogais. Por exemplo, a letra “b” podemos trabalhar a música da barata, cantamos a música da barata e perguntamos qual a letra inicial desse animal. Depois, eu uso as *fábulas* em aulas que vamos socializar, quando é pra refletir mais, desenvolver a interpretação por

meio da fala, porque a questão da interpretação escrita no primeiro ano a gente não trabalha muito, porque tudo vai depender do ano escolar do estudante. Como não posso trabalhar agora a questão da escrita, eles vão falando. (Docente A1, 2025, *grifo nosso*)

É o plano que chega da Seduc, mas também o *contexto* que pra mim me direciona mais. Eu tinha outros gêneros nessa unidade, mas pra mim o *cordel* era mais contemplativo no mês de junho, porque a gente tem uma *cultura* que tem o cordel que tem na feira, que tem no bairro do Alto do Moura que aproxima o estudante da realidade dele. O cordel ele pode se interessar pela escuta, porque pra mim o critério é que tenha mais sentido para os estudantes. O trabalho com a *receita* também foi escolhido, porque na receita a gente pode abordar sobre as comidas gigantes que o município de Caruaru promove. Em uma unidade pode vir 4 gêneros, mas eu escolho o que mais condiz com a *realidade do aluno* (Docente B1, 2025, *grifo nosso*)

Os critérios que utilizo para distribuí-los ao longo dos anos é justamente contemplar *de acordo com a realidade e as necessidades*, fazendo um paralelo com o que já vem prescrito no *plano bimestral que recebemos da Seduc*, adaptando de acordo com as necessidades que surgem em sala de aula para que os estudantes possam rever, inclusive, determinados gêneros textuais que serão trabalhados de maneira mais complexa no segundo ano. (Docente A2, 2025, *grifo nosso*)

De acordo com *o que a gente recebe da Secretaria de Educação*. Agora em junho, eu trabalhei o gênero convite, com o tema “festa junina na escola”, em grandes grupos, depois dividi em duplas e de forma individual. Os estudantes produziram e levaram para casa o convite elaborado da festa junina. Eu escolho de acordo com o *nível de compreensão da turma*. (Docente B2, 2025, *grifo nosso*)

A professora A1 destaca que utiliza primeiro o gênero textual cantiga com o objetivo de revisar as letras do alfabeto e propõe que os estudantes procurem determinadas letras no texto, isto é, a partir desse relato o gênero textual parece ser selecionado não para ser ensinado considerando suas especificidades sociais, mas sim como meio de apresentar/revisar determinadas letras. No entanto, os demais critérios que as docentes estabelecem para trabalhar com determinado gênero textual, segundo os relatos, diz respeito, de modo geral, ao contexto sociocultural dos estudantes. Assim, as profissionais apontam que objetivam ensinar o gênero a partir das experiências dos estudantes. A progressão do ensino dos gêneros acontece em estreita relação com o significado dos gêneros textuais, isto é, sua dimensão comunicativa que acontece em dada realidade histórica e assume especificidades funcionais. Nesse sentido, é mais relevante ensinar sobre as receitas culinárias em um período festivo em que muitos estudantes irão observar em seu lar o preparo das comidas típicas, como por exemplo, nos relata uma das professoras. Compreendemos que o recebimento de

planejamentos da Seduc não limita as práticas das professoras entrevistadas, apesar de serem da sua dimensão prescritiva e homogênea.

As docentes selecionam qual a ordem que os gêneros serão ensinados a partir do que é orientado pela Seduc e em suas falas revelam atenção às necessidades dos estudantes. Podemos também destacar um aspecto interessante na fala da docente B1, que diz respeito à compreensão de que o ensino dos gêneros textuais não se encerra em determinado ano escolar. Esse entendimento fica evidente quando ela apresenta a possibilidade dos estudantes revisitarem gêneros já trabalhados. Essa prática está relacionada, de certo modo, à aprendizagem em espiral, que, de acordo com Mendonça e Leal (2007), implica que os gêneros sejam revisitados em um mesmo ano escolar ou em anos diferentes, sendo ensinado de modo mais complexo a cada retomada.

Assim, podemos compreender que as docentes parecem selecionar a ordem de ensino dos gêneros textuais segundo o que propõe a Seduc e os distribui ao longo do ano conforme observam os níveis de conhecimento dos estudantes e o contexto cultural. Nesse contexto, ocorreria a observação da realidade das turmas e a distribuição da ordem de ensino de cada gênero textual vai além da homogeneização proposta pela Secretaria de Educação, pois parece existir um olhar para o conhecimento que os estudantes já possuem. Esse aspecto relaciona-se ao que Antunes (2009) discute sobre a progressão do ensino dos gêneros “É importante que o nível de complexidade das leituras, das análises, das produções corresponda ao nível de desenvolvimento dos alunos.” (p. 70). Nesse contexto, a ordem de distribuição dos gêneros deve corresponder ao que os estudantes já podem aprender com base em conhecimentos já constituídos anteriormente.

5.3 *Os gêneros textuais na sala de aula e os seus usos pelas professoras*

Com o objetivo específico de caracterizarmos as estratégias de ensino dos gêneros textuais, realizamos indagações às professoras que dizem respeito a como utilizam os gêneros nas turmas que ensinam. As profissionais apresentaram as seguintes respostas:

Eu uso imagens, uso vídeos e as atividades escritas para os estudantes procurarem as letras, as palavras na letra de cantigas, eu coloco vídeos de cantigas. Utilizamos também o livro. Esse ano tinha uma atividade da cantiga da barata. Realizo também atividades de correspondência para associar a palavra à imagem. Eu gosto de realizar a leitura com textos para eles procurarem as palavras, depois eu coloco as palavras no quadro pra dividirmos as sílabas. Realizo a leitura coletiva e a leitura individual. Escrevo os textos no quadro pra eles irem lendo, depois chamo individualmente para eles lerem as frases, os que já sabem, as palavras, os que ainda estão na fase de lerem as palavrinhas. Mas sempre tem que ter uma leitura individual, uma ou duas vezes na semana. Já a escrita eu não

trabalho muito. Na idade deles a gente realiza a interpretação oralmente mesmo. (Docente A1, 2025)

Eu trabalho a partir do livro didático, por exemplo, o poema que a gente encontra no livro, mas dificilmente vamos encontrar um cordel. No livro que eles usam não têm esse gênero. Explico que o cordel tem palavras que rimam, que conta histórias do dia a dia, mas a escrita no primeiro ano eles ainda não conseguem muito, mas trabalhamos de outras maneiras, como a declamação, que pode acontecer na biblioteca para que eles escutem outra pessoa declamando para eles. Eu sempre realizo aqui na sala de aula com eles concursos de leituras, que é uma forma de incentivar a leitura e tornar um aluno leitor. Levo para a biblioteca, para trazer uma diversidade de gêneros em alinhamento com a bibliotecária e ali eles ouvem fábulas, contos. Realizamos também a prática da receita de um bolo em sala de aula. Temos também os estudantes que não leem. Por exemplo, tenho uma estudante que ela é não-verbal, então eu escolho livros que tenham imagens e explico para ela. Também falamos para os responsáveis sobre a importância da leitura, principalmente no plantão pedagógico. Falo para os responsáveis que, mesmo que o filho não saiba ler ou até o próprio pai ou mãe não saibam, eles incentivem os filhos. Apresento aos meus alunos os diversos gêneros e específico a estrutura daquele que estamos trabalhando. A Secretaria de Educação nos oferta alguns materiais de leitura para trabalharmos ao longo dos anos, mas nesse ano ainda estamos aguardando chegar. (Docente B1, 2025)

Nessa construção, trabalhamos de forma lúdica, contemplando leituras, visitas à biblioteca. É importante destacar que trazemos obras de diferentes autores de acordo com o gênero trabalhado e vídeos educativos sobre o gênero. A exemplo do gênero receita, que, ao trabalharmos, convidamos uma mãe que trabalhava com culinária para partilhar seus conhecimentos e elaboramos uma receita, deixando o gênero concreto, visível e significativo onde a criança é construtora do conhecimento e o professor é o mediador. E assim a gente permite que eles, em grupo, possam ir acrescentando, construindo, colaborando e tornem o gênero textual significativo. Na escrita, contemplo leitura, interpretação de textos de acordo com cada gênero e também o construímos de maneira coletiva, ensino a estrutura de cada gênero textual, trabalhamos muito com textos fatiados e a partir desses textos fazemos montagem de palavras, frases, dando ênfase à pontuação, acentuação de palavras e buscando o significado delas, além da utilização do dicionário, fazendo um estudo aprofundado de cada gênero com direito a construção a deixar este texto concreto e mais vivo nas mãos dos estudantes. (Docente A2, 2025)

Geralmente, utilizo o que já vem no planejamento e divido por semestre. Geralmente, faço a apresentação do gênero a ser trabalhado, faço a leitura, questiono para saber os conhecimentos prévios que eles têm acerca do gênero e depois faço atividades relacionadas ao gênero em grupos, a depender da quantidade de estudantes presente na aula. Realizamos a prática de uma receita culinária que foi a salada de frutas. (Docente B2, 2025)

As docentes destacam que ensinam os gêneros textuais utilizando recursos audiovisuais, como os vídeos, além de atividades escritas, o uso do livro didático e do espaço da biblioteca, que contempla livros literários dos diferentes gêneros.

O livro didático constitui um recurso pedagógico que é utilizado na prática docente das professoras, no entanto, como a docente B1 destaca, apenas esse instrumento não é suficiente, pois alguns gêneros podem não ser contemplados, a exemplo do cordel. Assim, podemos compreender que o livro didático é um recurso que colabora para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é importante salientar que os livros didáticos não conseguem atender a todas as necessidades dos processos de ensino, pois a realidade de cada sala de aula é única. Portanto, o planejamento das docentes entrevistadas colabora para promover o ensino a partir de cada contexto.

Outro elemento interessante é a leitura em outro ambiente além da sala de aula, como o espaço da biblioteca escolar, em contextos interacionais, seja com as docentes ou a bibliotecária. Além disso, as professoras também destacam que promovem a escuta de uma variedade de exemplares dos gêneros textuais ensinados e de obras de diferentes autores. Assim, a leitura e escuta dos gêneros acontece em relação com outros sujeitos, como também a partir de uma diversidade de escritos que não são apontados como moldes, mas podem ser compreendidos como referência, pois as especificidades comunicativas e estruturais somente podem ser aprendidas a partir do contato com esses gêneros. “Antes, pressupõe que, para construir habilidades de uso um determinado gênero textual, o aluno deve ser posto em contato com um repertório textual do gênero que está aprendendo e que lhe sirva de referência” (Santos, 2007, p. 24).

Além disso, segundo os relatos, três professoras realizaram uma receita culinária em sala de aula, o que possibilitou que os estudantes reconhecessem os ingredientes e modos de preparo na prática e, assim, associar o gênero às atividades do dia a dia.

Também percebemos que o ensino das especificidades estruturais dos gêneros parece ocorrer. Nessa perspectiva, o gênero é ensinado com suas características estáveis, como também o texto pode se constituir como objeto de ensino. Nesse contexto, parece ocorrer o ensino do gênero textual e do texto de maneira indissociável, conforme defendem Santos, Mendonça e Cavalcante (2007).

Assim, podem ser promovidas diferentes atividades, o que pode oportunizar que os estudantes compreendam o funcionamento da língua materna em seu contexto real, como nos aponta Antunes (2003, p. 120): “O que passa a ter prioridade é criar oportunidades (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos- única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos compreender o que dizem as professoras do 1o e 2o ano do ciclo de alfabetização sobre os gêneros textuais. Para tanto, realizamos entrevistas com 4 docentes de uma escola municipal da rede de ensino de Caruaru - PE. Na pesquisa, podemos perceber que os principais gêneros textuais ensinados correspondem ao ano escolar em que as professoras lecionam. Assim, percebemos a recorrência dos mesmos gêneros textuais no mesmo ano escolar e até mesmo nos dois anos. A utilização dos mesmos gêneros textuais por professoras distintas parece estar relacionado ao planejamento que é enviado pela Secretaria de Educação para todas as escolas, sendo o mesmo para todas as turmas do mesmo ano escolar.

Identificamos também que as 4 docentes entrevistadas selecionam os gêneros textuais e a ordem que serão ensinados com base nesse planejamento advindo da Secretaria de Educação do município, mas que também observam os níveis de conhecimento dos estudantes. As professoras ensinam os gêneros textuais com base no contexto sociocultural, abordam o gênero cordel com o intuito de reafirmar a cultura nordestina e explora, esse gênero em época que a declamação do cordel é mais recorrente, como, por exemplo, o período dos festejos juninos. As professoras também destacaram que usam o gênero textual receita em sala de aula para a preparação de algum prato. Assim, podemos perceber que utilizaram esse gênero em seu caráter prático.

Nas estratégias de ensino utilizadas pelas professoras, percebemos a utilização de recursos audiovisuais, atividades promovidas pelas docentes, seja no quadro escolar ou impressas, além da utilização do livro didático, que foi citado pelas 4 docentes, como também a utilização do espaço da biblioteca. Nesse contexto, compreendemos que o livro didático é um recurso importante nas práticas docentes, mas as professoras parecem desenvolver atividades além das propostas apresentadas nesse recurso pedagógico.

A partir deste trabalho, podemos perceber que, de modo geral, as professoras entrevistadas ensinam os gêneros textuais abordando as suas especificidades, como também promovem a leitura dos diferentes gêneros textuais e interpretação das informações presentes nos textos. No entanto, parece não ocorrer práticas da escrita desses gêneros. Apesar da fala de uma professora que apresenta o gênero como pretexto, parece predominar nas práticas docentes o ensino do gênero textual considerando suas características funcionais e formais.

A partir das análises dos relatos, pensamos que novas pesquisas podem ser realizadas no que tange às práticas docentes no ensino dos gêneros textuais, levando em consideração, por exemplo, quais são os principais exemplares utilizados para o ensino dos gêneros textuais.

Além disso, podem ser desenvolvidas pesquisas sobre como as professoras utilizam os documentos curriculares e os planos de ensino ofertados pela Secretaria de Educação para ensinarem os gêneros textuais em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- DOLZ, Joaquim.; SCHENEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona).In: SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEAL, Telma Ferraz.; ROSA, Ester Calland de Souza. Formação de leitores na escola: leitura como prática social In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015 (p.32-45). Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/146.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U,1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005.
- MENDONÇA, Márcia.**Gêneros: por onde anda o letramento?**In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais.In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MINAYO, de Souza Maria Cecília (ORG) ; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; NETO CRUZ, Otávio. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 1996
- MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SANTOS, Carmi Ferraz. **O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.).

Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed, 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CLAUDIANE NOGUEIRA DE MELO

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia do Campus Agreste da
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE,
na modalidade de artigo científico, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 18/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^a. July Rianna de Melo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^a. Maria Geiziane Bezerra de Souza (Examinadora externa)
Prefeitura de Brejo da Madre de Deus