

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**CINTIA MARQUES DE OLIVEIRA ALVES**

**OS USOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO 3º ANO DO CICLO DE  
ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

**Recife  
2018**

**CINTIA MARQUES DE OLIVEIRA ALVES**

**OS USOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO 3º ANO DO CICLO DE  
ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Figueiredo Barbosa

Recife

2018

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

A474u Alves, Cintia Marques de Oliveira.  
Os usos dos gêneros textuais no 3º ano do ciclo de alfabetização:  
práticas de professoras alfabetizadoras / Cintia Marques de Oliveira  
Alves. – Recife, 2018.  
129 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Lúcia Figueiredo Barbosa.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.  
Inclui Referências, Apêndices e Anexo.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Alfabetização.  
3. Práticas de ensino. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Barbosa, Maria Lúcia  
Figueiredo Barbosa. II. Título.

372.6 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2018-55)

**CINTIA MARQUES DE OLIVEIRA ALVES**

**OS USOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO 3º ANO DO CICLO DE  
ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 23/05/2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Amorim Gomes da Costa Maciel (Examinadora

Externa)

Universidade de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Tereza Brito Ferreira (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus pais, pelo imenso esforço que fizeram ao longo da sua vida para que eu pudesse ter acesso a uma educação de melhor qualidade e por construir cotidianamente o que hoje eu me tornei.

Ao meu amado esposo que soube entender as minhas ausências, e que sempre caminha junto a mim, compartilhando sonhos, vitórias, tristezas, me apoiando, sendo a minha segunda fortaleza nos momentos de angústias e alegrias.

Aos professores da escola pública que cotidianamente buscam reinventar a sua prática docente de modo a tentar melhorar a qualidade da educação brasileira e que por vezes, mesmo sem possuir condições mínimas de trabalho docente, persistem no árduo e prazeroso ofício da docência.

Aos meus alunos que são a minha inspiração cotidiana, trazendo alegria e amor através de pequenos gestos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me oferecer conforto nos momentos mais difíceis e por me dar a certeza do seu imenso cuidado com cada um de nós.

À minha mãe, pela ajuda e compreensão nos momentos em que precisei estar ausente.

À minha família, pelo apoio oferecido.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Figueirêdo Barbosa, pela confiança depositada durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Às docentes participantes da pesquisa, por terem aceitado e viabilizado a realização deste trabalho.

As Profas. Débora Amorim e Andréa Brito pelas valiosas contribuições durante o processo de qualificação.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Eliete Santiago, por ter me conduzido inicialmente nos caminhos da pesquisa e me ensinar a importância dela, do rigor metodológico e da disciplina intelectual.

Às minhas gestoras, Miriam Pereira e Carla Patrícia, por compreenderem a importância do processo de pesquisa e as suas implicações para o desenvolvimento da escola.

Aos meus colegas da turma 34 do mestrado com os quais compartilhei momentos de aprendizagens, de angústias e alegrias.

Aos meus colegas da linha de pesquisa em linguagem por quem desenvolvi especial afeto.

À Gestora da escola em que foi realizada a pesquisa, pela sua disponibilidade e por ter aberto as portas da escola de maneira tão solícita e carinhosa.

À Facepe, por fornecer apoio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa.

“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”.

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o uso dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização. Como objetivos específicos, buscamos compreender com quais objetivos as professoras trabalham com gêneros textuais; identificar os critérios usados pelas docentes para a escolha dos gêneros a serem trabalhados; compreender como os gêneros são trabalhados nos diferentes eixos de aprendizagem; e identificar os recursos mobilizados pelas professoras para uso dos gêneros em sala de aula. Como aporte teórico nos apoiamos nos estudos de Bakhtin (2011), que considera a linguagem como um fenômeno social, Marcuschi (2008, 2011) que compreende os gêneros textuais como estruturas que surgem para dar conta das demandas de comunicação presentes em nosso dia a dia, Schneuwly e Dolz (2004, 2011) através da concepção de ensino dos gêneros textuais, Brasil (2012), alicerçando a proposta do trabalho com os gêneros no ciclo, bem como Tardif (2002) e Chartier (2007) embasando a discussão sobre prática docente. A pesquisa constitui-se como sendo de caráter qualitativo. Como lócus de pesquisa tivemos uma escola da rede municipal da cidade do Recife. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras que lecionavam no terceiro ano do ensino fundamental. Como instrumentos de pesquisa utilizamos o questionário, as entrevistas, o diário de campo e a observação. Como resultados da pesquisa, percebemos que, ao trazerem os gêneros para sala de aula, as docentes objetivam com que os alunos leiam, interpretem e produzam textos com competência. Ao escolherem os gêneros a serem ensinados, as docentes apontaram que eles precisam ser de fácil compreensão, de interesse dos alunos, curtos, dentro da realidade das crianças. No que toca às estratégias para o trabalho com os gêneros, se percebeu que as docentes lançam mão de diversos recursos ao fazerem uso dos gêneros em sala de aula.

Palavras chave: Gêneros textuais. Gêneros textuais no ciclo de alfabetização. Práticas de professoras no ciclo de alfabetização.

## **ABSTRACT**

This research seeks to understand the use of textual genres in the literacy cycle. As specific objectives we aim to understand the objectives of the teachers as they work with textual genres; Identify the criteria used by teachers to choose the genres to work with; Understand how the genres are worked on the different axes of learning; and identify the resources mobilized by teachers to use the textual genres in the classroom. As a theoretical contribution we rely on the studies of Bakhtin (2011), which considers language as a social phenomenon, Marcuschi (2008, 2011) that understands the textual genres as structures that appear to aid the issues of communication in our daily life (Schneuwly and Dolz, 2011), through the conception of teaching of textual genres, Brazil (2012), grounding the work proposal with the genders in the cycle, as well as, Tardif (2002) and Chartier (2007) supporting the discussion about teaching practice. The research consisted of a qualitative character. As a research locus, we had a school in the municipal network of the city of Recife, the research subjects were three teachers who taught in the third year of elementary school, as research instruments we used the questionnaire, interviews, field diary, and observation. As results of the research we realized as they bring the genres to the classroom, the teachers aim that the students read, interpret and produce texts with competence. In choosing the genres to be taught the teachers pointed out that they need to be easy to understand, of interest, to capture the students interest, to be short, and within the children's reality. With regard to the strategies for working with the textual genres, it was noticed that the teachers apply different resources when making use of the genres in the classroom.

**Keywords:** Textual genres, textual genres in the literacy cycle, teachers conduct in the literacy cycle.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O proveito de saber muitas sílabas da Cartinha de João de Barros .....	29
Figura 2 - Cartilha nacional: texto para leitura .....	30
Figura 3 - Texto para leitura: “A oração” .....	31
Figura 4 - Texto da Cartilha caminho suave .....	32
Figura 5 - Fases da análise de conteúdo de Bardin .....	59
Figura 6 - Atividade de produção textual do poema Leilão de Jardim .....	74
Figura 7 - Atividade de produção textual gênero bilhete.....	76
Figura 8 - Atividade com a utilização de caça palavras .....	80
Figura 9 - Atividade de produção textual gênero bilhete.....	81
Figura 10 - Tirinha de Cebolinha e Mônica.....	84
Figura 11 - Registro de aula com o uso do dicionário.....	87
Figura 12 - Atividade de produção de texto do gênero tirinha .....	91
Figura 13 - Imagens de encarte do livro “Cidade dos carregadores de pedras” .....	93
Figura 14 - Atividade envolvendo o gênero tirinha .....	95
Figura 15 - Atividade envolvendo a cruzadinha.....	95
Figura 16 - Gênero carta pessoal trabalhado na aula 1 pela docente B .....	98
Figura 17 - Ficha de estudos com o gênero anúncio.....	99
Figura 18 - Extrato de atividade do livro sobre o gênero tirinha.....	107
Figura 19 - Poema 1 retirado do livro didático de Língua Portuguesa .....	108
Figura 20 - Poema 2 retirado do livro didático de Língua Portuguesa .....	108

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos de aprendizagem para o ensino da oralidade que fazem uso dos gêneros .....	36
Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem para o ensino da Leitura que fazem uso dos gêneros .....	37
Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem para o ensino da Produção de textos que fazem uso dos gêneros .....	39
Quadro 4 - Objetivos de aprendizagem para o ensino da Análise Linguística que fazem uso dos gêneros .....	39
Quadro 5 - Instalações físicas da escola.....	49
Quadro 6 - Quantitativo de questionários entregues .....	53
Quadro 7 - Quantitativo de aulas observadas .....	55
Quadro 8 - Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	57
Quadro 9 - Extrato de fala da professora A sobre os objetivos para o trabalho com os gêneros .....	62
Quadro 10 - Extrato de fala da professora B sobre os objetivos para o trabalho com os gêneros .....	62
Quadro 11 - Gêneros textuais trazidos pela professora A .....	63
Quadro 12 - Extrato de fala da professora A sobre os objetivos para o trabalho com o gênero calendário.....	64
Quadro 13 - Extrato de fala da professora A sobre os objetivos para o trabalho com o gênero poema .....	65
Quadro 14 - Extrato de fala da professora A sobre os objetivos para o trabalho com o gênero tirinha .....	66
Quadro 15 - Gêneros textuais trazidos pela professora B .....	66
Quadro 16 - Extrato de fala da professora B sobre os objetivos para o trabalho com o gênero poema .....	67
Quadro 17 - Extrato de fala da professora B sobre os objetivos para o trabalho com o gênero história em quadrinhos .....	67
Quadro 18 - Trecho de entrevista da professora A sobre os critérios para a escolha do gênero.....	68

Quadro 19 - Trecho de entrevista da professora B sobre os critérios para a escolha do gênero.....	69
Quadro 20 - Uso dos gêneros textuais nos diferentes eixos de ensino pela professora A.....	70
Quadro 21 - Extrato de aula da professora A sobre levantamento de conhecimentos prévios .....	71
Quadro 22 - Extrato de fala da professora A sobre o uso do calendário .....	72
Quadro 23 - Uso dos gêneros textuais no eixo produção e texto pela professora A.....	72
Quadro 24 - Excerto de fala da professora A sobre as características do gênero bilhete .....	75
Quadro 25 - Excerto de aula 5 da professora A enfatizando as características do gênero bilhete .....	77
Quadro 26 - Uso dos gêneros textuais no eixo leitura pela professora A .....	78
Quadro 27 - Uso dos gêneros textuais pela professora A no eixo de análise linguística .....	81
Quadro 28 - Excerto de aula 1 da professora A enfatizando o trabalho com rimas ..	83
Quadro 29 - Excerto da professora A com o eixo análise linguística .....	85
Quadro 30 - Registro de diário de campo sobre almanaque .....	86
Quadro 31 - Excerto de aula da professora A sobre o uso do dicionário .....	86
Quadro 32 - Uso dos gêneros textuais nos diferentes eixos de ensino pela professora B.....	88
Quadro 33 - Condução da aula pela professora B com o gênero exposição oral. ....	89
Quadro 34 - Registro do diário de campo sobre produção do gênero tirinha.....	91
Quadro 35 - Excerto de aula sobre o uso do dicionário.....	93
Quadro 36 - Uso dos gêneros textuais no eixo de leitura pela docente B .....	96
Quadro 37 - Situando a aula 1 .....	97
Quadro 38 - Excerto de aula 1 sobre a leitura do gênero carta pessoal .....	98
Quadro 39 - Excerto de aula sobre anúncio .....	100
Quadro 40 - Registro de diário de campo sobre aula com gênero poema .....	100
Quadro 41 - Fichas de atividades docente A.....	101
Quadro 42 - Fichas de atividades docente B.....	101
Quadro 43 - Leituras deleite realizadas pela docente A .....	102
Quadro 44 - Leituras deleite realizadas pela docente B .....	103
Quadro 45 - Extratos de aula da professora A sobre calendário .....	104

Quadro 46 - Organização dos gêneros textuais por unidade de ensino .....	105
Quadro 47 - Excerto de minientrevista sobre o uso do livro didático de Língua Portuguesa.....	106
Quadro 48 - Registro de diário de campo sobre o trabalho com os poemas 1 e 2 .	109

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Os gêneros textuais e o ensino da língua: contribuições do interacionismo sociodiscursivo .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>Didatização: o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO: DO TEXTO AOS GÊNEROS TEXTUAIS .....</b>	<b>28</b>
<b>3.1</b>	<b>Ciclo de alfabetização e uso dos gêneros textuais nos diferentes eixos de aprendizagem .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2</b>	<b>Oralidade.....</b>	<b>36</b>
<b>3.3</b>	<b>Leitura .....</b>	<b>37</b>
<b>3.4</b>	<b>Produção de textos .....</b>	<b>38</b>
<b>3.5</b>	<b>Análise Linguística.....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DOCENTES E (RE)CONSTRUÇÕES COTIDIANAS .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1</b>	<b>Práticas de professoras alfabetizadoras com o uso dos gêneros textuais.....</b>	<b>43</b>
<b>5</b>	<b>DELINEANDO O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO .....</b>	<b>47</b>
<b>5.1</b>	<b>Delimitação do campo de pesquisa .....</b>	<b>47</b>
<b>5.2</b>	<b>Caracterização da escola participante da pesquisa .....</b>	<b>48</b>
<b>5.3</b>	<b>Caracterização das salas de aula das professoras alfabetizadoras .....</b>	<b>50</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Sala de aula 1 .....</b>	<b>50</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Sala de aula 2 .....</b>	<b>50</b>
<b>5.4</b>	<b>Perfil dos estudantes das turmas participantes da pesquisa .....</b>	<b>50</b>
<b>5.4.1</b>	<b>Alunos da turma 1 .....</b>	<b>50</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Alunos da turma 2 .....</b>	<b>51</b>
<b>5.5</b>	<b>Critérios para a escolha das professoras alfabetizadoras .....</b>	<b>52</b>
<b>5.6</b>	<b>Procedimentos e técnicas de coleta .....</b>	<b>52</b>
<b>5.6.1</b>	<b>Questionário .....</b>	<b>52</b>
<b>5.6.2</b>	<b>Observação .....</b>	<b>54</b>
<b>5.6.3</b>	<b>Entrevistas.....</b>	<b>55</b>

5.6.3.1	<i>Minientrevista</i> .....	56
<b>5.7</b>	<b>Diário de campo</b> .....	<b>56</b>
<b>5.8</b>	<b>Quantitativo de sujeitos</b> .....	<b>57</b>
<b>5.9</b>	<b>Perfil das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa</b> .....	<b>57</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS</b> .....	<b>59</b>
<b>6.1</b>	<b>Os gêneros em sala de aula: objetivos do trabalho com os gêneros textuais</b> .....	<b>61</b>
6.1.1	Objetivos para o uso dos gêneros textuais pela professora A .....	63
6.1.2	Objetivos para o uso dos gêneros textuais pela professora B .....	66
<b>6.2</b>	<b>Critérios para a escolha dos gêneros</b> .....	<b>67</b>
<b>6.3</b>	<b>O ensino dos gêneros textuais nos diferentes eixos de ensino-aprendizagem</b> .....	<b>69</b>
6.3.1	Uso dos gêneros textuais nos diferentes eixos de ensino pela professora A ... .....	69
6.3.1.1	<i>Oralidade</i> .....	70
6.3.1.2	<i>Produção de texto</i> .....	72
6.3.1.3	<i>Leitura</i> .....	78
6.3.1.4	<i>Análise linguística</i> .....	81
6.3.2	Uso dos gêneros textuais nos diferentes eixos de ensino pela professora B ... .....	88
6.3.2.1	<i>Oralidade</i> .....	88
6.3.2.2	<i>Produção de texto</i> .....	90
6.3.2.3	<i>Análise linguística</i> .....	92
6.3.2.4	<i>Leitura</i> .....	96
<b>6.4</b>	<b>Recursos utilizados pelas docentes para o trabalho com os gêneros textuais</b> .....	<b>101</b>
6.4.1	As fichas de atividades .....	101
6.4.2	Leitura deleite .....	101
6.4.3	Rotina .....	103
6.4.4	O uso do Livro Didático de Língua Portuguesa como recurso para o trabalho com os gêneros .....	104
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>120</b>

<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>128</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação pela temática dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização surgiu através de minha vivência como professora alfabetizadora. Como docente dos anos iniciais, senti a necessidade de elaboração de variadas situações didáticas que favorecessem a alfabetização dos alunos. Fazia-se necessário elaborar atividades que propiciassem o avanço dos estudantes em suas hipóteses de escrita, apropriação da leitura e que concomitante a esses dois processos dessem conta do trabalho com a variedade de textos de circulam socialmente.

A proposta de organização em ciclos visa favorecer os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pelos alunos. Dentro desta concepção, parte-se do princípio de que os estudantes aprendem de formas heterogêneas e em tempos diferentes, baseando-se na aprendizagem como um processo contínuo que objetiva o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Entendemos em conformidade com Brasil (2012), que o ciclo de alfabetização é um tempo sequencial, que visa à imersão do educando na cultura escolar, na aprendizagem da leitura e da escrita, na ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais e objetiva também ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012).

Nesta mesma linha, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa que busca fortalecer o compromisso com a alfabetização e o letramento dos alunos até o terceiro ano do ensino fundamental visando vencer o fracasso escolar, entende que, ao final do ciclo de alfabetização, o estudante também tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita e propriedade de produção de textos, sejam eles na modalidade oral ou escrita, sendo estes, produzidos para atender a diferentes propósitos sociais.

Para Bakhtin (2011), os gêneros atuam como organizadores do nosso discurso e encontram-se presentes nas situações comunicativas do nosso dia a dia, haja vista que constantemente somos solicitados a dar conta de situações discursivas que envolvem o uso de algum gênero textual.

Além de organizarem as diversas situações comunicativas vivenciadas cotidianamente, para Marcuschi (2008), cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Para este mesmo

autor, “(...) todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo (...)” (p. 150) cabendo à escola evidenciar essas questões enfatizando também seus diferentes usos sociais.

Ao proporcionar uma diversidade textual no ensino de gêneros, oferecemos aos alunos o contato com uma gama de tipos de textos que podem estar presentes em diferentes esferas sociais. Marcuschi (2011) enfatiza que os gêneros textuais são diversos e podem sofrer flexibilizações, apresentando os gêneros não como sendo superestruturas canônicas e deterministas, mas como formações interativas multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos, enfatizando também que os gêneros se modificam, fundem-se e misturam-se para manter sua identidade funcional.

Contraditoriamente ao que foi apresentado até aqui o que muitas vezes se percebe ao final desta etapa é que a maioria dos estudantes conclui o ciclo e prossegue o seu processo de escolarização sem apresentar domínio da leitura, escrita, bem como não consegue fazer uso com autonomia da variedade de textos orais e escritos que circulam socialmente, problema este que persiste e se faz presente durante os anos seguintes de escolarização.

Mediante a percepção desta problemática, e da importância de se oferecerem situações de aprendizagem que façam com que as crianças progridam em suas hipóteses de leitura e escrita, e da convicção de que as práticas de alfabetização precisam estar associadas a práticas sociais reais, nos indagamos: Como acontece o trabalho com os gêneros no ciclo de alfabetização? Como o trabalho com os gêneros textuais pode favorecer o processo de aquisição de leitura e escrita dos estudantes? Quando trazem os gêneros para sala de aula, as docentes trazem com que objetivo? Que critérios as professoras utilizam para a escolha dos gêneros que irão ser trabalhados? Que recursos são mobilizados pelas docentes para o uso dos gêneros em sala de aula?

Desta forma temos como objetivo geral compreender os usos dos gêneros textuais no 3º ano do ciclo de alfabetização pelas professoras alfabetizadoras. Para isto, elaboramos os seguintes objetivos específicos: compreender com quais objetivos as professoras trabalham com gêneros textuais; identificar os critérios usados pelas docentes para a escolha dos gêneros a serem trabalhados; compreender como os gêneros são trabalhados nos diferentes eixos de

aprendizagem; e identificar os recursos mobilizados pelas professoras para uso dos gêneros em sala de aula.

Esta pesquisa encontra-se estruturada em cinco seções. As três primeiras correspondem ao **Marco teórico da pesquisa**. Na primeira delas, apresentamos a discussão dos gêneros textuais enquanto teoria e objeto de ensino. Na segunda seção discorreremos acerca dos gêneros e sua relação com o campo da alfabetização. Na terceira seção abordamos a temática dos gêneros textuais e a prática docente.

A quarta seção, intitulada de **Delineando o percurso teórico metodológico**, corresponde ao caminho metodológico que utilizamos para a realização da pesquisa; nela, são apresentados o campo de pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados, tipo de pesquisa, critérios utilizados para a escolha dos sujeitos, quantitativo de participantes, quantidade de observações realizadas, dentre outros, o que culmina na posterior coleta e análise dos dados.

A quinta seção, intitulada de **Análise de dados e resultados**, é destinada à apresentação e discussão dos dados que foram coletados no decorrer da pesquisa.

E, por fim, após analisar e discutir os dados que foram coletados e tratados ao longo da pesquisa tecemos as contribuições que puderam ser extraídas a partir deste estudo.

## 2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Os estudos que envolvem a temática dos gêneros não são recentes. Marcuschi (2008, p. 147) assinala que “os estudos sobre os gêneros textuais não é novo e, no ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão”.

Os gêneros textuais são definidos por Marcuschi (2011) como sendo fenômenos relativamente estáveis, que surgem buscando dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia a dia, renovando-se, adaptando-se, consolidando novas formas e funções, podendo surgir também como desdobramentos de outros gêneros em função de novas tecnologias ou demandas sociais.

Ao longo da história os gêneros foram evoluindo e modificando-se de acordo com as demandas existentes em cada época. Esta possibilidade de adaptação apresentada pelos gêneros repercute na atualidade, na existência de gêneros diferentes dos quais comumente percebíamos há anos (MARCUSCHI, 2010).

Aliada à variedade de gêneros existentes, nós temos, segundo o mesmo autor, uma dificuldade no tratamento com a temática haja vista a diversidade das fontes e perspectivas de análise, o que repercute na não existência de um consenso entre pesquisadores no que consiste ao ensino da língua materna baseada nos gêneros.

Veremos a seguir uma breve apresentação das diferentes tradições na abordagem dos estudos sobre gêneros em nosso país.

Se tomarmos como base o entendimento de Marcuschi (2008), encontraremos grandes escolas que orientam as pesquisas sobre gêneros no Brasil. A primeira delas corresponde a uma linha bakhtiniana, como referência de teóricos temos Schneuwly, Dolz e Bronckart através do Interacionismo Sociodiscursivo. Esta primeira vertente se volta para a ênfase em questões que contemplem a natureza didática no ensino da língua materna. A segunda perspectiva de estudo dos gêneros é a swalesiana que segue uma linha mais formal da escola americana e sofre influência dos estudos de John Swales. A terceira tradição é a escola australiana de Sydney que sofre influências da perspectiva sistêmico-funcional (MARCUSCHI, 2008).

Aparício e Silva (2014) também repercutem sobre as grandes correntes que possuem tradição no estudo dos gêneros; são elas: (1) a **Linguística Sistêmico-**

**Funcional** através da chamada Escola de Sidney que possui preocupação com a eficácia do ensino de letramento centrado no aluno e baseado no processo, concebendo a linguagem como um 'sistema de criação de significado' resultante de inter-relações. (2) **A Sociorretórica ou estudos Retóricos de Gêneros**, que percebe a atuação dos gêneros como atividades que se constituem como recorrentes, acontecendo de modo tipificado, no entanto não deixam de levar em consideração a dinamicidade, fluidez e heterogeneidade dos gêneros. (3) **A Análise Crítica de gêneros**, que surge da combinação da análise crítica do discurso e da análise dos gêneros, atentando para a necessidade de identificar os fundamentos ideológicos do discurso, como uma forma de prática social. E, por fim, (4) o **interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**, que defende que o fenômeno da linguagem se constitui como sendo inseparável do processo de interação social. Esta última é a abordagem que optamos como perspectiva teórica a ser abraçada por este estudo.

## **2.1 Os gêneros textuais e o ensino da língua: contribuições do interacionismo sociodiscursivo**

Apresentamos na seção anterior diversas linhas de estudos sobre gêneros. Contudo, nesta seção iremos nos ater à perspectiva teórica que embasa a nossa concepção acerca do estudo dos gêneros.

Santos (2007) nos esclarece acerca do Interacionismo Sócio-Discursivo<sup>1</sup> ao afirmar que esta perspectiva de ensino da língua se baseia no conceito de gênero. Estando fundamentada num conceito de língua como interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto (oral ou escrito) realiza um propósito particular em uma situação específica. Mendonça (2007, p. 38), ao discorrer sobre o sociointeracionismo, afirma que

Para o sociointeracionismo, o ensino de língua não pode restringir-se à análise de formas lingüísticas em si, como portadoras de significados invariáveis e pré-definidos. De fato, a língua não existe em estado de dicionário, com sentidos sempre determinados e estáveis, mas tem complexo funcionamento, influenciado por fatores sociocognitivos (representações, expectativas, papel social dos interlocutores, conflito/convergência de identidades etc.).

---

<sup>1</sup> Doravante nos referiremos ao Interacionismo sócio-discursivo pela sigla ISD.

Aliados ao pensamento de Santos (2007) e Mendonça (2007), Fogaça e Cristóvão (2008) apresentam o ISD como uma vertente que procura demonstrar que as práticas de linguagem situadas são instrumentos do desenvolvimento humano, tanto sob o ângulo do conhecimento e do saber como em relação às capacidades de agir e da identidade das pessoas, sendo a construção das capacidades cognitivas resultado de um processo inicialmente marcado pelo sócio-cultural e pela linguagem.

Ampliando essa concepção do ISD como vertente que evidencia as práticas de linguagem como instrumentos de desenvolvimento, Bronckart (2006) defende que o Interacionismo Sociodiscursivo é mais do que uma corrente linguística, psicológica ou sociológica, trata-se de uma ciência do humano.

De acordo com Barroso (2011), o Interacionismo Sociodiscursivo assume uma posição diferenciada em relação às abordagens tradicionais, pois, para ela,

às abordagens tradicionais que priorizam o **ensino sobre a língua**, com foco apenas no ensino da metalinguagem, o interacionismo sociodiscursivo volta-se para **o ensino da língua** em seus usos e promove uma revisão sobre as práticas de linguagem, elegendo como objeto de ensino o texto empírico, atualizado em diferentes **gêneros textuais orais e escritos**.

Na próxima seção nos ateremos mais especificamente acerca deste entendimento dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem.

## **2.2 Didatização: o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula**

*A escrita não é um produto escolar, mas  
sim um objeto cultural resultado do  
esforço coletivo da humanidade*  
Emília Ferreiro (2011).

Sobre a inserção dos gêneros no ambiente escolar, Schneuwly e Dolz (1999) repercutem que na tentativa de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, deixando estes de serem apenas instrumentos de comunicação para se tornarem instrumentos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Mendonça (2007), esse processo de didatização é desencadeado pela necessidade de ensinar, que exige a modificação do conhecimento, convertendo-o em objeto de ensino: é preciso selecionar, adaptar e

organizar conteúdos, além de elaborar estratégias e material didático pertinentes aos objetivos pedagógicos, atentando-se sempre para o fato de que “sendo a escola um lugar específico de comunicação, não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade” (SANTOS, 2007, p. 19).

Dentro deste entendimento, os gêneros adentram a escola e passam a atender a uma finalidade didática específica, saindo da sua prática social de linguagem original para um outro ambiente (a escola) onde sofrem transformações significativas, pois as condições de produção e recepção destes gêneros irá atender a uma nova funcionalidade comunicativa.

Schneuwly e Dolz (2004) nos dizem que toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa objetivos específicos de aprendizagem, ou seja, ao priorizarem o ensino de determinado gênero as professoras do ciclo de alfabetização fazem escolhas didáticas que evidenciam objetivos que elas acreditam que sejam importantes de serem alcançados no decorrer do ano letivo.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o trabalho com os gêneros e com a diversidade textual que existe fora da escola deve acontecer de modo a promover a expansão dos conhecimentos dos alunos. Desta forma, ensinar a produzir diferentes textos torna-se uma tarefa muito complicada à margem do convívio com textos verdadeiros, pois, fora do âmbito escolar somos solicitados a fazer uso de diferentes gêneros que devem ser dirigidos a interlocutores reais.

Sobre o papel da escola no ensino dos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2011) defendem que a escola deve ser tomada como autêntico lugar de comunicação, e as vivências escolares devem ser organizadas como ocasiões de produção/recepção de diferentes textos. Dentro desta perspectiva, estudantes devem se defrontar com múltiplas situações em que a escrita se torne realmente necessária, sendo a situação de comunicação apresentada uma forma de produção dos gêneros.

Para Magalhães, Araújo et al. (2005, p. 9), “ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita”. Ou seja, as situações comunicativas que são vivenciadas dentro da escola devem se aproximar o máximo possível das práticas

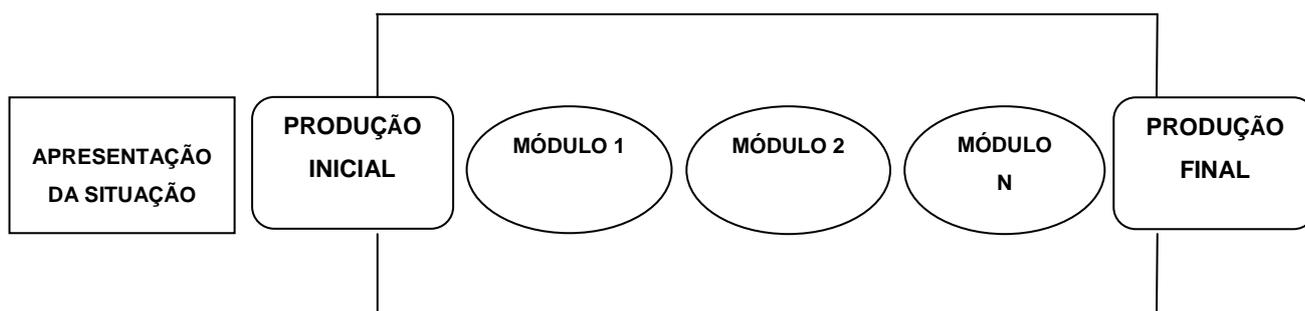
de linguagem que acontecem fora dela. Farias (2009, p. 52) aponta para a importância da dinamicidade no ensino dos gêneros enfatizando que

é preciso sistematizar o ensino apontando as variedades dos usos, a dinamicidade de formatos dos gêneros, suas possibilidades em meios aos diversos eventos comunicativos, tudo isso para preparar adequadamente os falantes para possíveis inserções em gêneros que constituem o cotidiano ou eventos específicos de determinadas instâncias discursivas.

Dentro desta perspectiva, o ensino dos gêneros na escola pode acontecer através do que se denominou de sequências didáticas. Para Schnewly, Dolz e Noverraz (2004), a sequência didática pode ser conceituada como uma sucessão de atividades sistematicamente organizadas em torno de um determinado gênero textual visando fornecer o acesso a novas práticas de linguagem.

Os autores supracitados apresentam um esquema de sequência didática que pode ser utilizada para o ensino dos gêneros textuais. Objetiva-se com isso que os estudantes adquiram maior familiarização com um determinado gênero, falando e interagindo de maneira mais adequada através de uma dada situação discursiva.

O modelo de sequência didática proposto abarca respectivamente:



O primeiro momento da sequência corresponde ao que se denominou de “apresentação da situação”. Nesta etapa, é apresentado aos alunos o gênero que será trabalhado ao longo da sequência, permitindo que os estudantes possam construir representações da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser trabalhada.

A produção inicial consiste em elaborar um primeiro texto do gênero escolhido, de forma a revelar as representações que os estudantes possuem acerca do mesmo. Esse primeiro momento de produção é de suma importância, pois traz à tona os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero que está sendo

trabalhado, bem como evidencia as dificuldades que os mesmos apresentam em relação ao gênero. Desta forma, a produção inicial se revela como um momento norteador para o professor porque orienta a sua atuação e as atividades que devem ser realizadas ao longo da sequência.

Na etapa intitulada de “módulos” se busca “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (SCHNEWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p. 87). Entendendo os módulos como espaços de conhecimento sobre o gênero trabalhado, se faz importante a criação de contextos de produção dos gêneros; estes devem contemplar situações precisas que envolvam atividades ou exercícios múltiplos e variados, onde se possa propiciar que os alunos vivenciem e se apropriem das noções, características, das técnicas e dos instrumentos necessários para a produção de determinado gênero propiciando o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A produção final é o momento em que o aluno tem a oportunidade de sistematizar e praticar as noções e os instrumentos trabalhados durante os módulos permitindo ao professor realizar uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem realizado.

Da maneira como a sequência encontra-se estruturada permite aos docentes que organizem o ensino da língua materna de maneira que partam do conhecimento que os educandos já têm sobre determinado gênero, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais prático e acessível para os educandos, para a partir daí avançar ao longo de um gradual período de estudo até atingir a produção de determinado gênero com maior competência.

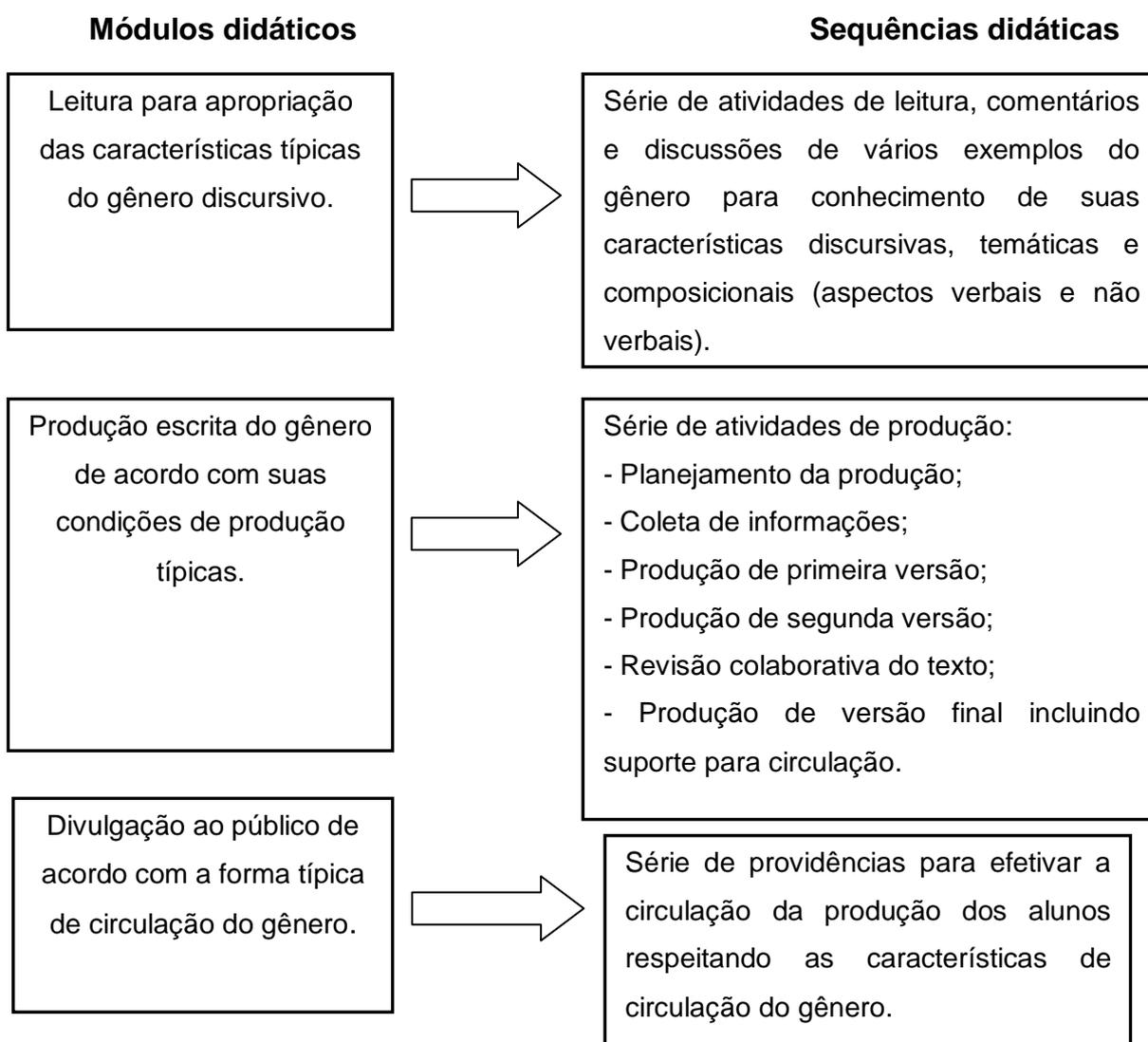
Diante disto, percebemos a importância de que as sequências didáticas sejam realizadas no âmbito de um projeto de classe, projeto este elaborado a partir da apresentação da situação, contemplando a vivência dos alunos, pois a partir daí as atividades de aprendizagem se tornam mais significativas e pertinentes (DOLZ et al., 2004, p. 100).

O modelo de sequência apresentado propicia que os alunos possam ler, reler, discutir e pensar acerca do texto que foi escrito por eles mesmos. No entanto, se faz imperativo lembrar que, como defendem Schneuwly e Dolz (2004, p. 126), “as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a

passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis”.

Se pensarmos no ciclo de alfabetização onde existe a necessidade latente de fazer com que os estudantes se apropriem da leitura e da escrita com competência, devemos conceber que o professor componha a sua sequência para atender também as especificidades da etapa de ensino priorizando sempre o trabalho com os gêneros nos diferentes eixos de aprendizagem.

Além da proposta apresentada por Schnewly, Dolz e Noverraz (2004), Lopes-Rossi (2003) segue a mesma linha e também apresenta um modelo de produção de gêneros discursivos. A proposta apresentada é intitulada de projetos pedagógicos e baseia em módulos didáticos que visam à apropriação de características típicas do gênero a ser trabalhado, produção escrita do gênero e divulgação do gênero produzido respeitando a sua forma de circulação. Abaixo podemos observar um esquema com a proposta de produção do gênero a partir de sequências didáticas.



De acordo com a autora supracitada, o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos pode propiciar ao aluno uma maior autonomia no processo de leitura e produção de textual; este fato seria consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, haja vista que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se incorporam às atividades dos alunos.

A seguir nos ateremos em discorrer sobre os gêneros textuais e sua inserção no campo da alfabetização, haja vista que temos como cenário as salas de aulas de professoras alfabetizadoras. Desta forma, na seção a seguir discutiremos como se deu o trabalho com o texto ao longo da história da alfabetização.

### 3 ALFABETIZAÇÃO: DO TEXTO AOS GÊNEROS TEXTUAIS

Ao longo da história da alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita esteve associada à questão dos métodos; era necessário buscar a maneira mais eficaz, uma “receita”, um caminho que viabilizasse a aquisição da leitura e da escrita. Os métodos de alfabetização aparecem dentro desta concepção como um caminho seguro para se atingir o êxito.

Sendo assim, não podemos rememorar o percurso vivido na história da alfabetização sem entrelaçá-lo aos métodos de alfabetização; estes, desde o final do século XIX, vêm fomentando discussões e gerando tensas disputas (MORTATTI, 2006).

Os métodos de alfabetização tidos como tradicionais entendem a escrita como um código. Nos defrontaremos desta forma com um olhar sobre a aquisição da linguagem escrita que enfatiza o processo de codificação e de decodificação de informações; nele, a criança não é estimulada a construir conhecimentos sobre a língua, eles lhe são apresentados como já prontos, tomando a aprendizagem da leitura e da escrita como algo mecânico e passível de reprodução. Dentro deste processo de alfabetização, a leitura e a produção de textos de circulação social eram raras, praticamente inexistentes, haja vista que os estudantes só se encontravam aptos a realizar a escrita e a leitura de textos presentes na sociedade quando estivessem plenamente alfabetizados.

Mas afinal, como eram os textos utilizados no processo de alfabetização dos estudantes ao longo da história? De onde os textos eram retirados? Como acontecia o trabalho com esses textos?

Antes de nos atermos aos textos utilizados para alfabetizar e como se alfabetizava, não podemos deixar de discorrer sobre as cartilhas de alfabetização, que eram onde se encontravam agrupados inicialmente os textos criados, na maioria das vezes, especificamente para a finalidade de alfabetizar. Vieira (2017), em seu estudo sobre as cartilhas de alfabetização, a memória e aprendizagem do ensino da língua escrita, nos diz que

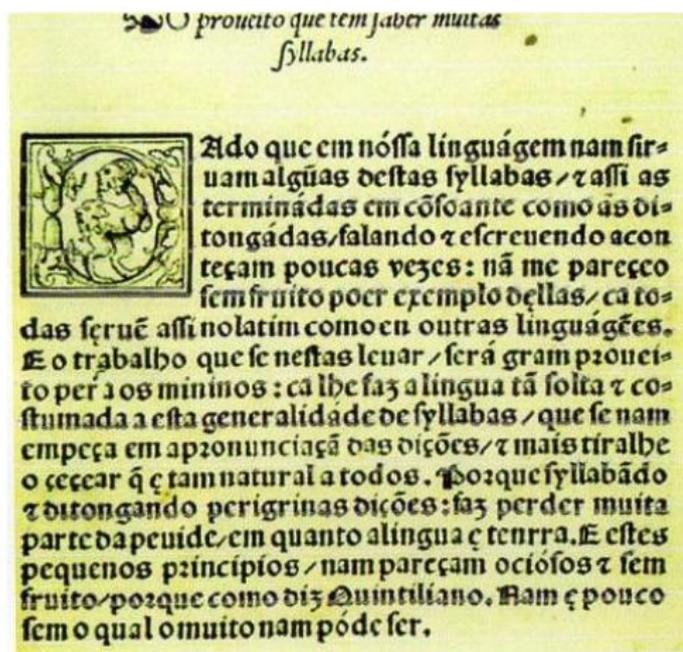
As cartilhas, (...), estes livros didáticos se confundem com a história da própria alfabetização e dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Historicamente, o livro didático serviu como instrumento de ensino de determinado saber elementar, como portador de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados,

normalizados e rotinizados sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

A primeira cartilha (chamada de cartinha) que subsidiou o trabalho docente em terras brasileiras foi a de João de Barros em 1540, utilizada pelos jesuítas no período que estiveram no Brasil, nela estavam presentes o abecedário, o silabário e textos para as primeiras leituras. Os textos utilizados para ensinar a ler eram textos do catecismo, que se encontravam em forma de orações cristãs pois, associado ao processo de escolarização, estava a meta da colonização (VIEIRA, 2017).

Percebe-se desta forma uma forte influência religiosa marcando os textos a serem utilizados no processo de alfabetização. Abaixo podemos visualizar um dos textos presentes na cartinha João de Barros de 1540.

**Figura 1 - O proveito de saber muitas sílabas da Cartinha de João de Barros**



Fonte: Vieira, 2017.

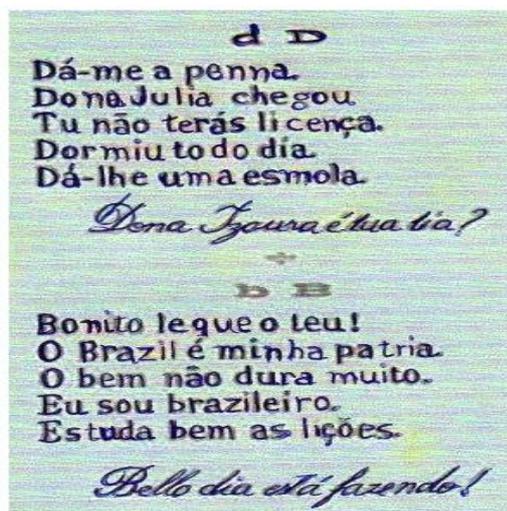
Segundo o nosso percurso, encontramos as cartas do ABC que foram amplamente utilizadas no século XVI e pelos séculos seguintes. Vejamos a seguir que tipos de textos estavam comumente presentes nestas cartilhas sendo amplamente utilizados para o treino da leitura, haja vista que os estudantes já tinham sido submetidos a atividades que visavam ao domínio das letras, sílabas e palavras:

Após o aprendizado das palavras o aluno passaria à leitura de frases que traziam conteúdos vinculados à profecia da fé a ser disseminada pela escolarização, em formato de máximas morais como as seguintes: *O amor de Deus é o princípio da sabedoria; Sem religião e sem justiça não há liberdade; A religião tem por pedestal a humanidade; A preguiça é a chave da pobreza etc.* (VIEIRA, 2017).

As primeiras cartilhas de alfabetização efetivamente brasileiras se fundamentavam nos métodos de marcha sintética (processos de soletração e silabação), iniciando-se o ensino a partir de unidades menores como as letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente reunidas as letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras e, ao final, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. No que toca ao ensino da escrita existia uma ênfase quanto à caligrafia e seu ensino, à cópia, aos ditados e à formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006).

A cartilha nacional foi a primeira cartilha escrita efetivamente por um brasileiro, Hilário Ribeiro. Nesta cartilha é proposto um trabalho simultâneo com a leitura e a escrita. Em relação ao trabalho com o texto, o autor propõe o ensino da leitura e da escrita começando pelas vogais, em seguida, sílabas ditongadas, consoantes simples até as complexas, em seguida, as sílabas que constituiriam as palavras, as sentenças e, por fim, o texto (VIEIRA, 2017). O texto a ser lido sempre se encontra associado a uma determinada consoante conforme podemos observar na imagem abaixo:

**Figura 2 - Cartilha nacional: texto para leitura**



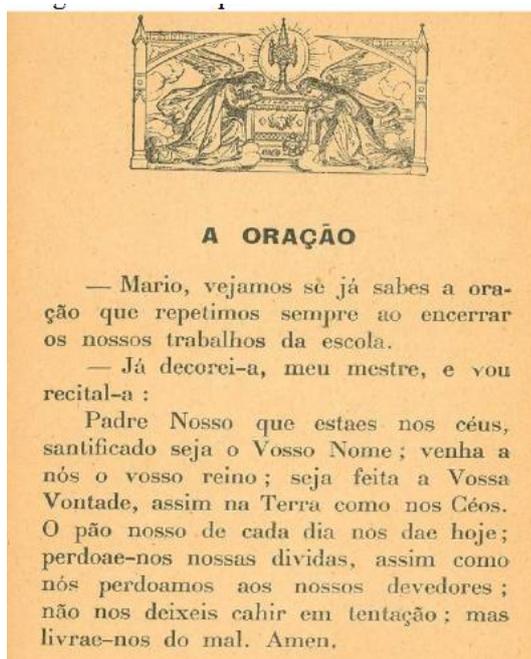
Fonte: Vieira, 2017

A cartilha da infância, um exemplo de método silábico, surgiu também na década de 1880 permanecendo em vigor até aproximadamente final do século XX. No que se refere aos textos que eram lidos pelos estudantes, Vieira (2017) afirma que

o autor propõe apenas no final do livro, quando já se trabalhou as famílias silábicas de todas as consoantes, a leitura de textos que tematizam a importância da escola, sua importância para o desenvolvimento da criança, bem como da necessidade a obediência aos pais, respeito aos mais velhos e da fé, totalizando nove textos. Desses, dois na forma de narrativas com todas as palavras separadas em sílabas (A Escola e A Carta); três na forma de poemas, não separados por sílabas (Joãozinho, O amanhecer e Amanhece) e quatro em forma de narrativas sem separação de sílabas (A Oração, A Boca, Estradas de Ferro e Os filhos do Pescador) (VIEGA, 2017, p. 116)

Veamos abaixo “A oração”, texto presente na referida cartilha:

**Figura 3 - Texto para leitura: “A oração”**



Fonte: Viega, 2017

Em contrapartida, no início do século XX, as cartilhas de alfabetização passaram a basear-se no método de marcha analítica (processos de palavração e sentencição); tornou-se comum a presença de historietas (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de

partida para ensino da leitura, enfatizando-se as funções instrumentais desse ensino (MORTATTI, 2006).

Para a autora supra citada,

A partir dos anos de 1930, aproximadamente, as cartilhas passam a se basear em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice), especialmente em decorrência da disseminação e da repercussão dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 45).

Em 1948, é lançada a cartilha “Caminho Suave”, exemplo de método misto, de autoria de Branca Alves de Lima. A obra atingiu seu auge entre as décadas de 1970 a 1980. A cartilha apresenta a presença de pequenos textos produzidos especificamente para dar conta da família silábica que estava sendo trabalhada naquele momento; são apresentadas também algumas palavras novas, compostas pelas sílabas aprendidas na lição. Para a escrita, bastava o exercício de cobrir e copiar as mesmas palavras lidas (VIEIRA, 2017). Vejamos a seguir um exemplo de lição presente na cartilha:

**Figura 4 - Texto da Cartilha caminho suave**



Fonte: Google

No início dos anos 1980, os métodos de alfabetização que tinham como fundamento a memorização, a repetição e o uso de textos desconexos começaram a ter menor notoriedade, sendo amplamente questionados. Para Santos (2007), aí

está a gênese de um movimento que tinha como objetivo dar um novo direcionamento não só aos objetivos de ensino, mas, sobretudo, os objetos de ensino, juntamente com os procedimentos didáticos, estabelecendo-se um deslocamento dos princípios orientadores do ensino de uma maneira geral (SANTOS, 2007).

Os debates acerca da alfabetização sofreram influência da chegada do construtivismo, do advento do letramento e das variadas pesquisas que foram desenvolvidas sobre o tema em diferentes áreas. Os trabalhos iniciados por Ferreiro e a divulgação da Psicogênese da Escrita por Ferreiro e Teberosky (1984) são exemplos da imensa contribuição que as pesquisas realizadas neste período trouxeram para o processo de alfabetização.

Com este cenário de modificações no campo teórico, o modo tradicional de alfabetização passou a ser amplamente questionado e com ele os textos que eram forjados especificamente para alfabetizar, haja vista que os mesmos não guardavam relação com aqueles que são vivenciados cotidianamente em sociedade, passando assim à defesa do trabalho com textos reais.

Sobre as mudanças que ocorreram no ensino da língua portuguesa, Barbosa e Souza (2006, p. 15) apontam que

A partir da década de 90, o quadro do ensino de língua portuguesa começou a ser movido por uma visão de língua sociointeracionista. Em virtude dos avanços nos estudos da linguagem, particularmente em áreas de conhecimentos, como Pragmática, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Sociolinguística, as quais já haviam se iniciado a partir da década de 70, o conceito de língua interação acarreta mudanças para a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa. A língua passa a ser vista em uma perspectiva Bakhtiniana como atividade dialógica, deixando de ser percebida não apenas em sua estrutura interna, mas também em sua exterioridade.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1990 segue essa concepção de língua dentro de uma visão sócio-interacionista de ensino-aprendizagem exercendo assim forte influência na consolidação do trabalho com os gêneros em sala de aula.

Sobre o trabalho com os gêneros na escola e mais especificamente no ciclo de alfabetização que constitui nosso campo de estudo, defende-se que mesmo que a criança ainda não sabia escrever convencionalmente se faz importante que ela

vivencie práticas sociais de escrita, que ela entre em contato com textos, que conheça a sua funcionalidade, que os produza etc. Para Galvão e Leal (s/a, p. 3), “é utilizando textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita”.

Esse contato real com a escrita convencional tende a favorecer a reflexão sobre o nosso sistema de escrita alfabético e a colocar nossos estudantes em contato com práticas sociais reais. Mendonça (2005, p. 46-47) repercute sobre a importância da presença dos gêneros dentro da escola, afirmando que

A escola deve, portanto, proporcionar aos alunos o contato com uma grande diversidade de gêneros orais e escritos, abrangendo várias esferas de circulação: a familiar ou pessoal – cartas pessoais, bilhetes, diários, *e-mails* pessoais, listas de compras etc. –; a literária – fábulas, contos, lendas da tradição oral, peças teatrais, poemas, romances, crônicas, contos de fadas, poemas de cordel etc. –; a midiática – notícias, reportagens, anúncios publicitários, charges, cartas do leitor, artigos de opinião etc., veiculados por distintos meios (rádio, TV, jornal, revista, internet etc.) –; a do entretenimento – piadas, histórias em quadrinhos, trava-línguas etc.

Desta forma, se faz importante que atentemos para a relevância da escolha de gêneros variados, propiciando assim situações de uso social diferentes.

Repercutindo sobre o papel do professor dentro deste processo de ensino e aprendizagem, Rossi (2011) afirma que cabe ao professor o papel de criar condições para que os alunos possam apropriar-se das características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações que envolvam comunicação autêntica. O ensino dos gêneros pode se dar através de atividades que favoreçam a leitura, a discussão sobre o seu uso, sua função social, sua esfera de circulação, e quando se fizer pertinente a sua produção e circulação social.

Para Bakhtin (2011), quanto mais dominarmos os gêneros descobriremos neles a nossa individualidade, e a partir daí nos sentiremos mais seguros para empregá-los em nossos discursos com uma maior segurança e liberdade.

A seguir, discutiremos o uso dos gêneros textuais nos diferentes eixos de ensino-aprendizagem.

### **3.1 Ciclo de alfabetização e uso dos gêneros textuais nos diferentes eixos de aprendizagem**

Conforme explicitamos anteriormente, o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial, que visa à imersão do educando na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012).

A partir do exposto acima, espera-se que ao final do ciclo destinado à alfabetização a criança consiga ter autonomia para produzir textos, sejam eles na modalidade oral ou escrita, demonstrando propriedade na utilização de textos de circulação social (CNE, 2013).

Compreendendo que as crianças já chegam à escola com conhecimentos a respeito da nossa língua e que estes necessitam ser valorizados e ampliados ao longo do seu processo de escolarização, Brasil (2012, p. 40) apresenta:

(...) quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística (...) tendo em vista seu papel em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares ao longo da escolaridade dos alunos.

No que se refere ao trabalho com os eixos, Leal e Melo (2006) defendem que precisamos organizar o tempo de modo a contemplarmos situações de ensino nos quatro eixos básicos, não deixando de levar em consideração que esses eixos possuem características específicas que os diferenciam e ao mesmo tempo são indissociáveis.

Um dos objetivos desta pesquisa é compreender como ocorre o trabalho com os gêneros nos diferentes eixos de ensino e aprendizagem. Para analisarmos como este trabalho acontece se faz necessário primeiramente explanar sobre a proposta de trabalho com os gêneros em cada eixo.

### 3.2 Oralidade

No que se refere à oralidade, corroboramos o exposto por Brasil (2012), ao afirmar que

A oralidade é uma das formas de o sujeito participar de processos de interação nas situações de comunicação informais ou formais: desde uma conversa entre amigos até uma palestra de um especialista. É uma produção sonora que envolve ainda recursos, como gestualidade, movimentos do corpo e mímica, tom e velocidade de voz, dentre outros. Quando a oralidade se torna eixo de ensino, na escola, passa a ter um caráter específico: os estudantes, ao usarem a modalidade oral, em situações significativas, também refletem sobre estes usos em sua dimensão social.

No que toca ao eixo referente à oralidade, temos a seguinte proposta que envolve o uso dos gêneros:

#### **Quadro 1 - Objetivos de aprendizagem para o ensino da oralidade que fazem uso dos gêneros**

<b>Objetivos de aprendizagem</b>	<b>1º (ano)</b>	<b>2º (ano)</b>	<b>3º (ano)</b>
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>	<b>A/C</b>
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	<b>I</b>	<b>A/C</b>	<b>C</b>
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	<b>I</b>	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>
<b>LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.</b>			

O trabalho com o eixo da oralidade em sala de aula tem como objetivo fazer com que os estudantes reflitam sobre seus usos e sobre sua dimensão social, não se limitando apenas aos objetivos de aprendizagem propostos para este eixo, mas, partindo deles para desenvolver um trabalho com a oralidade. O uso dos gêneros dentro deste eixo de ensino envolve a utilização de diferentes gêneros, com

diferentes níveis de formalidade, envolvendo também a produção de textos orais de diferentes gêneros com o intuito de atender a diferentes finalidades.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho com a oralidade não pode ser realizado ao acaso, ou seja, se faz necessário ter bem claro que conhecimentos necessitam ser ensinados e que objetivos buscamos atingir com o trabalho com a oralidade e com os gêneros da modalidade oral.

### 3.3 Leitura

Ancoradas em Brasil (2012), entendemos que a leitura é uma prática de interação social, é encontro de sujeitos: leitor e autor, mediados pelo texto, constituindo-se também como um processo que exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista seus objetivos e seus conhecimentos sobre o assunto e o tema, o autor, a linguagem e a língua, o gênero textual.

Com base em Leal e Melo (2006), entendemos que é preciso ajudar os alunos a desenvolverem capacidades que possibilitem atender a diferentes finalidades de leitura, presentes na escola e fora dela. Faz-se necessário que os alunos tomem consciência sobre os diferentes modos de ler, relacionados aos diferentes propósitos de leitura presentes na sociedade.

No eixo referente à leitura encontramos os seguintes objetivos de aprendizagem que envolvem o uso dos gêneros:

**Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem para o ensino da Leitura que fazem uso dos gêneros**

<b>Objetivos de aprendizagem</b>	<b>1º (ano)</b>	<b>2º (ano)</b>	<b>3º (ano)</b>
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>	<b>C</b>
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	<b>I</b>	<b>A/C</b>	<b>A/C</b>
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>	<b>C</b>
Localizar informações explícitas em textos de	<b>I</b>	<b>A/C</b>	<b>A/C</b>

diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.			
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	<b>I</b>	<b>A/C</b>	<b>A/C</b>
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	<b>I</b>	<b>A</b>	<b>A/C</b>
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>	<b>A/C</b>
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	<b>I</b>	<b>A</b>	<b>A/C</b>
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>	<b>C</b>
Apreender assuntos/temas de diferentes gêneros, com autonomia.	<b>I</b>	<b>A/C</b>	<b>A/C</b>
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>	<b>A/C</b>
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>	<b>A/C</b>
<b>LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.</b>			

### **3.4 Produção de textos**

No que se refere à produção textual no âmbito escolar, Brasil (2012) defende que participar de situações de escrita e aprender a escrever possibilitam que a criança possa, quando inserida em contextos mais letrados, ter ferramentas mais críticas e criativas de participação social, por meio da escrita.

No eixo que toca à produção de texto, temos os seguintes objetivos de aprendizagem:

**Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem para o ensino da Produção de textos que fazem uso dos gêneros**

<b>Objetivos de aprendizagem</b>	<b>1º (ano)</b>	<b>2º (ano)</b>	<b>3º (ano)</b>
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>	<b>C</b>
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	<b>I</b>	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	<b>I</b>	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

### 3.5 Análise Linguística

Para Brasil (2012), a análise linguística engloba aspectos de discursividade, textualidade, normatividade da língua, tendo em vista as relações entre as atividades de linguagem/língua e os conteúdos textuais/linguísticos que contribuem para a construção dos sentidos dos textos orais ou escritos.

Sobre o trabalho com a análise linguística, Santos, Albuquerque e Silva (2007) enfatizam que análise linguística tem a função de auxiliar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, não devendo ser tomada como um fim em si mesma.

No eixo que tange à análise linguística, temos os seguintes objetivos de aprendizagem que envolvem o uso dos gêneros textuais:

**Quadro 4 - Objetivos de aprendizagem para o ensino da Análise Linguística que fazem uso dos gêneros**

<b>Objetivos de aprendizagem</b>	<b>1º (ano)</b>	<b>2º (ano)</b>	<b>3º (ano)</b>
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>	<b>A/C</b>
Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de	<b>I</b>	<b>I/A</b>	<b>A/C</b>

uso.			
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	<b>I</b>	<b>A/C</b>	
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	<b>I/A/C</b>		
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

A seguir discutiremos sobre a prática docente no uso dos gêneros em sala de aula, refletindo sobre algumas pesquisas no ciclo de alfabetização que envolveram a prática de professoras alfabetizadoras.

## 4 O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DOCENTES E (RE)CONSTRUÇÕES COTIDIANAS

Antes mesmo de serem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e portanto seu futuro local de trabalho - (...) ora, tal imersão é necessariamente formadora pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício do professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras o que é o ensino por causa de toda sua história escolar anterior (TARDIF, 2014, p. 32).

Ao discutir a relação que os docentes estabelecem com os saberes, Tardif (2002) salienta que esta não se dá através de um processo de mera reprodução dos mesmos, mas que os saberes docentes se constituem como um saber plural, que integra diferentes saberes e se encontra vinculado ao exercício do próprio trabalho docente, aos saberes curriculares, disciplinares e experienciais etc.

Conforme apresentado acima, observa-se que os saberes que são mobilizados pelas professoras em suas práticas cotidianas são compostos por uma série de saberes que são adquiridos nos diferentes espaços percorridos ao longo da sua vida e que estes influenciam na sua prática.

Os saberes supracitados podem ser definidos como: (1) **saberes curriculares** que apresentam-se sob a forma de discursos, objetivos, conteúdos e métodos, através dos quais a instituição escolar apresenta os saberes sociais que foram por ela definidos. (2) **Saberes profissionais**, que constituem-se como o conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formação de professores, onde se busca formar e incorporar conhecimentos à prática do professor. (3) **Saberes pedagógicos**, que advêm de concepções que são provenientes da reflexão sobre a prática educativa. (4) **Saberes disciplinares** que constituem os saberes sociais que foram selecionados corporificando-se através de disciplinas. (5) **Saberes experienciais** que são formados a partir de saberes específicos baseados no desenvolvimento das funções e da prática de cada professor (TARDIF, 2002).

No que toca aos saberes profissionais, observamos que as experiências vivenciadas na academia constroem e reconstroem conhecimentos teóricos, práticos e tecem contribuições para a constituição das bases teóricas que orientam a prática docente. No entanto, para Tardif (2000), os saberes que servem de base para o

ensino não se limitam a conteúdos que dependem apenas de um conhecimento especializado; para ele, os saberes docentes correspondem muito pouco aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pelas pesquisas em educação, a experiência de trabalho docente é quem aparece como a fonte privilegiada do saber ensinar.

Na mesma linha de pensamento, Chartier (2007) enfatiza que o trabalho pedagógico alimenta-se também das trocas de “receitas” entre os docentes, informações que são coletadas nos encontros e aos acasos. Para ela, as “receitas” que foram validadas pelos colegas de trabalho são adotadas com maior facilidade do que aquelas que estão dispostas em publicações didáticas ou pesquisas.

Para Chartier (2007), esta maior aceitação se deve ao fato de que por já terem sido experienciadas por alguém muito próximo, as “receitas” se tornam mais palpáveis e confiáveis, cabendo ao professor adequá-las ao seu fazer pedagógico. Ou seja, a troca entre os pares também tece influências sobre a prática pedagógica das professoras, pois elas aprendem e trocam informações a respeito da sua prática agregando ao seu fazer docente experiências advindas de outros exercícios docentes.

Em linhas gerais, percebe-se que todos os fatores elencados trazem contribuições para constituição daquilo que se denomina como prática, e que esta prática traz em seu bojo a essência daquele que a desempenha, evidenciando que o professor não se constitui como um profissional que simplesmente reproduz as teorias que são colocadas, ele as reconstrói cotidianamente fabricando a sua prática docente. Sobre isso, Weisser (1998, p. 99) evidencia o papel ativo do professor ao enfatizar que

não é surpreendente perceber que cada professor se dá o direito de modificar, de arrumar, até mesmo de contornar o que foi estabelecido cientificamente, para formar progressivamente, um repertório de gestos profissionais oriundos de múltiplas influências.

Com tudo isto, não se pode afirmar que os conhecimentos teóricos adentram o campo escolar e lá se corporificam, tal como aparecem na teoria, pois, conforme discutido, as experiências vividas pelo docente, o ambiente escolar, questões políticas, sociais e o próprio processo de autonomia do professor interferem nesta transposição, demandando modificações para atender às diferentes demandas

existentes na escola. De acordo com Correa (2013), “Dentro de uma escola, cada professor, ao entrar em sua sala, participa de um cotidiano único. Em outras palavras, em cada sala de aula, cotidianos (histórias) estão sendo escritos ao mesmo tempo, porém de diferentes formas”.

No que toca ao uso dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização, nosso objeto de estudo, observa-se que a partir de 1990, surge uma maior preocupação com um ensino que compreenda um trabalho com textos reais em sala de aula, estando esta concepção presente nos documentos oficiais e nos discursos das docentes.

No entanto, nota-se que o fazer docente é entrecortado por diversas nuances que repercutem diretamente no processo de ensino-aprendizagem haja vista que o docente pode agir de maneira diferenciada do que está proposto na teoria, e nos documentos oficiais, tendo em vista que no processo de autonomia do professor na construção da sua prática docente se faz importante compreender como acontece efetivamente o uso dos gêneros nas práticas de alfabetização.

A seguir apresentamos algumas pesquisas que envolvem a prática docente com o uso dos gêneros.

#### **4.1 Práticas de professoras alfabetizadoras com o uso dos gêneros textuais**

O interesse por investigar a prática docente tem crescido significativamente nos últimos anos. Como exemplo podemos citar a pesquisa de Cruz (2008), que investigou práticas de alfabetização e letramento no 1º ciclo de alfabetização buscando perceber como estas práticas repercutiam na aprendizagem dos alunos.

Para atingir os objetivos delimitados no estudo, a pesquisadora fez uso de entrevistas, observação das aulas das docentes, aplicou atividades de diagnose do nível de escrita, produção, leitura e compreensão de textos.

Como resultados alcançados, no que diz respeito à prática docente, percebeu-se que as professoras enfatizavam os eixos da leitura, produção textual e apropriação da escrita alfabética e ortográfica, graduando-os de acordo com os três anos do ciclo.

No que se tange ao desenvolvimento dos estudantes, os resultados da pesquisa indicaram que os alunos de todas as turmas evoluíram ao longo do ano, tanto no que se refere à escrita de palavras e textos, como nas atividades de leitura.

Em relação ao desenvolvimento individual em cada ano do ciclo, a pesquisadora observou que ao final do 1º ano os estudantes já possuem em sua grande maioria o nível alfabético de escrita tendo avançado também na leitura e produção textual, avanços que foram sendo aprimorados nos anos seguintes.

Os resultados da pesquisa permitiram que a pesquisadora inferisse que é possível que os alunos se alfabetizem ainda no 1º ano do ciclo, possibilitando assim que nos anos seguintes aconteça o aprofundamento e a consolidação deste processo.

Adentrando mais especificamente na prática docente envolvendo o uso dos gêneros textuais, evidenciamos o estudo de Sousa (2007), que buscou investigar em sua dissertação de mestrado como acontecia o uso das cantigas populares visando à alfabetização e ao letramento dos estudantes.

Para isso, a pesquisadora realizou observações das aulas das docentes, bem como efetuou entrevistas com as mesmas. Participaram da pesquisa duas professoras que lecionavam no 1º ano do ensino fundamental da Rede Municipal da Cidade do Recife.

Como resultados alcançados através da realização do estudo, Sousa (2007) chama atenção para o fato de que ao explorar as cantigas populares, não houve um trabalho no sentido de chamar a atenção das crianças para as características da canção, seu modo composicional, suas finalidades, seu(s) suporte(s) e sua esfera de circulação, aspectos que se constituem como importantes para o processo de letramento dos alunos.

No que se refere à linguagem oral, a autora chama atenção para o fato de que as situações didáticas que envolviam a cantação e audição das cantigas muitas vezes ocorriam através do uso do cds onde se solicitava às crianças que ouvissem as canções e que acompanhassem fazendo pequenos gestos, situação que segundo a autora poderia ser vivenciada de outra forma, como por exemplo, através da cantação sendo feita pelas próprias crianças, tornando assim a prática mais próxima do real.

Em relação à leitura, as docentes utilizaram as cantigas realizando estratégias de adequação ao texto lido o que de acordo com a autora se constitui como importante para que as crianças percebam a pauta sonora das palavras e que aquilo que se fala (canta) tem relação com aquilo que se lê (escreve).

No que toca à produção do texto, a autora chama atenção para uma lacuna neste eixo de ensino. No eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética a pesquisadora enfatiza que as atividades realizadas se constituíram como relevantes para que as crianças refletissem sobre o sistema de escrita e que avançassem em suas hipóteses.

Ao final da pesquisa, Sousa (2007) conclui seu estudo enfatizando que as cantigas populares podem ser um rico instrumento didático para alfabetizar letrando, uma vez que seus textos apresentam muitas possibilidades de serem facilmente memorizados pelos alunos, o que facilita a sua leitura e a sua escrita.

Outro estudo que discute a prática docente com o uso dos gêneros textuais é a pesquisa de Melo (2009), que buscou compreender, entre outras questões, a abordagem do ensino dos gêneros textuais no processo de aquisição da linguagem escrita. Para isto, a pesquisadora investigou a prática docente de quatro professoras alfabetizadoras de uma escola pública localizada em Fortaleza.

Dentre os resultados obtidos constatou-se que os gêneros textuais mais utilizados pelas alfabetizadoras foram os gêneros Conto e Poema.

Durante as observações, a pesquisadora presenciou na sala de aula de duas das docentes atividades de leitura diária de contos clássicos contemporâneos. De acordo com a pesquisadora, as situações de interação com os contos, que aconteciam através da leitura pelas professoras, propiciavam que os estudantes desenvolvessem uma maior familiarização com esse gênero.

Em contrapartida, chama-se atenção para o fato de que nestas mesmas salas de aula em que houve grande investimento na contação dos contos, não foi observada nenhuma atividade de produção textual baseada nos contos lidos, o que evidencia uma lacuna no trabalho com este eixo de ensino.

Na classe de uma das docentes que não possuía uma prática sistemática no trabalho com os contos, verificou-se apenas uma atividade de produção textual, atividade esta que contemplava um reconto para a produção de um livro de histórias.

Em relação ao uso do gênero poema, todos os dias, na rodinha, professoras e alunos cantavam diversos poemas musicalizados. De acordo com Melo (2009), na oralidade, as professoras utilizavam esses gêneros textuais com a função de divertir, entreter e acalmar. A apresentação desses poemas também acontecia através de textos ampliados para atividades de leitura coletiva, localização de palavras, análise

estrutural das palavras, reescrita do texto etc., o que também evidenciava uma preocupação com a linguagem escrita.

Melo (2009) finaliza enfatizando que é preciso atentar não só para a qualidade dos textos poéticos apresentados, mas principalmente levar em consideração a interação leitor/texto, o significado mais amplo do texto e as significações dele decorrentes, haja vista que em algumas situações apresentadas no estudo, os gêneros utilizados foram apenas pré-texto para o trabalho com o texto não se enfatizando a utilização da leitura e a da escrita como práticas sociais e como atividades de construção de sentidos.

## 5 DELINEANDO O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

“...as Ciências humanas se caracterizam pelo fato de serem ciências que nos falam de nós: somos ao mesmo tempo os objetos e os destinatários de seu discurso” (JAPIASSU, 2012, p. 79).

Nesta seção discorreremos acerca da abordagem teórico-metodológica que utilizamos em nossa pesquisa. Minayo (2002, p. 16) define a metodologia como o “caminho do pensamento”, como um conjunto de técnicas que permitem e facilitam a construção da realidade.

Em busca de compreendermos como ocorre o uso dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização, construímos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender com quais objetivos as professoras trabalham com gêneros textuais;
- Identificar os critérios usados pelas docentes para a escolha dos gêneros a serem trabalhados;
- Compreender como os gêneros são trabalhados nos diferentes eixos de aprendizagem;
- Identificar os recursos utilizados pelas professoras para uso dos gêneros em sala de aula.

Para compreender como as docentes trabalham com os gêneros em sala de aula, acreditamos que se faz necessária uma metodologia de natureza qualitativa, que se apresenta como um universo que trabalha com significados, motivos, aspirações, que não podem ser reduzidos apenas a quantificações matemáticas (MINAYO, 2001). No entanto, não queremos, com isso, afirmar que a nossa pesquisa não leva em consideração os métodos quantitativos, pois “os métodos quantitativos e qualitativos não são incompatíveis, pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica” (GAMBOA, 1995, p. 51).

### 5.1 Delimitação do campo de pesquisa

Como campo de pesquisa, escolhemos a rede municipal de ensino da cidade do Recife, mais especificamente, as salas de aula de professoras alfabetizadoras. A escolha do lócus de pesquisa levou em consideração o fato de podermos encontrar,

na Rede Municipal do Recife os primeiros anos de escolarização do ensino fundamental, atendendo assim às necessidades do nosso objeto.

Para a escolha das escolas que constituíram nosso campo de pesquisa, solicitamos indicação, através de funcionários da Secretaria de Educação do Município do Recife, de escolas que tivessem boas práticas e que contassem com professoras que trabalhassem com gêneros textuais. Como resposta à nossa indagação, recebemos o nome de quatro escolas.

Indicadas as escolas, iniciamos o processo de autorização de pesquisa juntamente à prefeitura da cidade do Recife. Se faz importante salientar que durante este movimento tivemos que optar inicialmente por apenas uma dentre as quatro escolas que solicitamos autorização, situação esta que influenciou em um primeiro momento a nossa escolha pela escola.

Demos prosseguimento ao desenvolvimento da pesquisa com a visita à escola que denominamos de escola A, onde foram entregues questionários às docentes que atuavam no ciclo de alfabetização. No momento de coleta dos questionários, uma das professoras não demonstrou possuir interesse em participar da pesquisa, pois por sucessivas vezes afirmou não haver trazido o questionário respondido, e uma outra docente não estava na escola 3 das 4 vezes que nos direcionamos para recolher os questionários, fato que nos suscitou a busca por outras docentes.

Desta forma, reiniciamos o processo de autorização e nos encaminhamos para a escola que denominamos como escola B. Na escola B, os questionários foram aplicados e recolhidos com êxito. Após a análise dos questionários e observações das aulas das docentes resolvemos permanecer nesta escola.

## **5.2 Caracterização da escola participante da pesquisa**

A escola em pauta encontra-se localizada na Região Político Administrativa 3 (RPA 3), estando situada em um bairro popular da periferia da cidade do Recife em Pernambuco. A instituição em questão atende a um total de 223 alunos entre 6 a 12 anos de idade que se encontram regularmente matriculados na instituição.

No entorno da escola podemos encontrar lojas, igrejas, academia, residências e comércio diverso. A rua que dá acesso à escola é asfaltada e possui uma pequena ladeira.

Na frente da escola podemos encontrar o nome da instituição e um portão que dá acesso à entrada. O prédio da escola é pequeno, organizado e limpo possuindo também a estrutura física conservada.

A Instituição funciona em dois turnos sendo eles manhã e tarde. No período da manhã funcionam o 1º, 2º, e 3ºs anos. No horário vespertino a escola atende aos 4º e 5ºs anos, não havendo expediente no horário noturno.

No que toca ao quadro de funcionários da escola, a instituição possui 32 funcionários que correspondem a professores efetivos, professores contratados, merendeiro, auxiliar de serviços gerais, gestora, coordenadora, porteiro, auxiliar de biblioteca (professora readaptada) e estagiários.

No que se refere à formação acadêmica dos docentes que atuam na escola, alguns dos mesmos possuem como formação mínima o magistério, outros a graduação. Aqueles que possuem graduação em sua maioria possuem também titulação de especialistas.

O espaço físico da escola é composto pela presença das seguintes instalações físicas:

**Quadro 5 - Instalações físicas da escola**

<b>INSTALAÇÕES FÍSICAS</b>	
1 Sala da direção	1 Banheiro para os professores
1 Sala de coordenação	1 Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
1 Biblioteca improvisada na área lateral da escola	1 Cozinha
5 Salas de aulas	1 Sala de mesas interativas
2 Banheiros masculinos	Pátio descoberto
2 Banheiros femininos	Pátio coberto

Após a descrição da escola campo de pesquisa, nos ateremos a apresentar as características das salas de aulas das docentes participantes da pesquisa. A descrição do espaço de trabalho individual das docentes se faz necessário por acreditarmos que ele influencia no desenvolvimento das práticas educativas que acontecem dentro do mesmo.

### **5.3 Caracterização das salas de aula das professoras alfabetizadoras**

#### **5.3.1 Sala de aula 1**

A sala de aula 1 é ampla e bastante organizada, possuindo cartazes com os trabalhos dos alunos expostos na parede, cantinho da leitura e calendário.

No que toca ao mobiliário, a mesma era composta de um quadro branco, dois aparelhos de ar condicionado em pleno funcionamento, carteiras novas, estante com material pedagógico e dois armários, sendo o primeiro da professora e o segundo, onde são guardados os tablets da escola.

#### **5.3.2 Sala de aula 2**

A sala de aula 2 também era ampla e organizada. Nas paredes podíamos observar 8 cartazes sobre temáticas diversas (tabuada, calendário, contagem diária dos alunos etc.). No que toca ao mobiliário, a sala de aula é composta de 1 quadro branco, 2 quadros de avisos, 1 armário onde ficam armazenados os livros de literatura infantil, 2 tatames que servem de cantinho da leitura, 2 prateleiras que abrigam brinquedos pedagógicos, 25 carteiras novas, 26 cadeiras, 1 ar condicionado, 6 lâmpadas, 1 birô e uma caixa com brinquedos diversos.

### **5.4 Perfil dos estudantes das turmas participantes da pesquisa**

Neste tópico apresentamos o perfil das turmas participantes da pesquisa por entendermos que o perfil dos estudantes também influencia no trabalho pedagógico a ser realizado pelas docentes em sala de aula.

#### **5.4.1 Alunos da turma 1**

A turma do 3º ano B tinha aulas no turno da manhã e era composta por 24 alunos regularmente matriculados. Ao final do ano letivo a turma possuía 23 alunos frequentando regularmente as aulas. No que tange ao comportamento apresentado pelos alunos em sala de aula, os mesmos demonstravam ser bastante obedientes, participativos e aplicados na realização das atividades de sala. No que se refere à

composição da turma, a mesma era mista não demonstrando haver prevalência de sexo. Os alunos demonstravam entre si uma relação de companheirismo, dividindo sempre que possível os materiais escolares como borracha, lápis, lapiseira etc.

Em relação ao nível de escrita apresentado pelos alunos no início do ano letivo (2017), a docente responsável pela turma informou que uma parte dos alunos iniciou o ano letivo em questão no nível pré-silábico, mas que estes já haviam avançado em seus níveis de escrita. No período de realização da coleta dos dados os alunos se encontravam nos níveis silábico-alfabético e alfabético, onde uma boa parte já apresentava fluência na leitura de textos e habilidade de produção de pequenos textos escritos.

A docente responsável pela turma demonstrava possuir domínio de sala de aula, o que facilitava o desenvolvimento das atividades que eram propostas pela educadora.

#### 5.4.2 Alunos da turma 2

A turma do 3º ano A tinha aulas no turno da manhã e era composta por 25 alunos regularmente matriculados. Ao final do ano letivo a turma continuava com os 25 alunos frequentando regularmente as aulas. Em relação à composição da turma a mesma era composta por 12 meninos e 13 meninas. No que tange ao comportamento em sala de aula, os alunos demonstravam ser um pouco arredios e possuíam dificuldade em atender aos comandos dados pela docente. Os alunos compartilhavam entre si uma relação de companheirismo e amizade, onde muitas vezes buscavam realizar as atividades de sala de aula de maneira coletiva, ajudando aqueles que ainda não tinham atingido o nível de realização da atividade de maneira autônoma.

Em relação ao nível de escrita apresentado pelos alunos no início do ano letivo (2017), não tivemos como levantar estas informações pois no começo do ano os alunos eram acompanhados por outra docente. No período de realização da coleta de dados, uma parte dos alunos demonstrava possuir fluência na leitura, haja vista que liam e realizavam as atividades solicitadas com autonomia. Outra parte do grupo demonstrava dificuldade de realização das atividades necessitando sempre da intervenção da docente.

No que toca ao domínio da turma, a docente B demonstrava possuir dificuldades em conduzir a sua turma, o que dificultava bastante o seu trabalho em sala de aula, pois muitas vezes os alunos ficavam em pé e faziam bastante barulho demandando assim da docente B um nível maior de energia para conduzir as suas aulas.

## **5.5 Critérios para a escolha das professoras alfabetizadoras**

Para definir os sujeitos participantes da pesquisa, elencamos alguns critérios que visavam nortear e fundamentar a nossa escolha.

O primeiro ponto a ser considerado para a escolha das docentes foi a indicação da gestora e/ou da coordenadora pedagógica de professoras que trabalham com gêneros textuais. O segundo critério era estar lecionando entre o 1º e o 3º ano do ensino fundamental contemplando assim o ciclo de alfabetização. A necessidade de que elas estivessem participando ou tenham participado das formações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) também se constituiu como um critério, haja vista acreditarmos que as discussões, construções e atividades que foram vivenciadas por elas durante a formação possam favorecer uma possível aproximação da docente com a perspectiva do trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Ter disponibilidade em participar da pesquisa também se constituiu como um critério norteador, haja vista que se fazia importante que as docentes quisessem contribuir para o desenvolvimento deste estudo. E, por último, demonstrar nas observações iniciais possuir uma prática pedagógica que se afine com os objetivos da nossa pesquisa.

## **5.6 Procedimentos e técnicas de coleta**

### **5.6.1 Questionário**

O questionário se constitui como uma técnica de investigação que compõe um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores e interesses, traduzindo muitas vezes os objetivos da pesquisa em questões específicas a serem respondidas, podendo estas serem abertas ou fechadas (GIL, 2008).

O questionário surge para nós como um instrumento necessário para traçar o perfil das professoras participantes da pesquisa, bem como importante para ajudar a selecionar as docentes que serão observadas. Como dados a serem levantados sobre a vida profissional das docentes buscamos as seguintes informações: (a) Formação acadêmica; (b) Tempo de experiência profissional dentro da Rede Municipal do Recife; (c) Tempo de experiência profissional na docência; (d) Se exerce função de docência em outras redes de ensino; (e) Se possui outras experiências profissionais na educação; e (f) Se participou das formações do PNAIC (ver anexo no apêndice A).

Durante o processo de escolha das docentes foi entregue o seguinte quantitativo de questionários de acordo com as escolas:

**Quadro 6 - Quantitativo de questionários entregues**

TURMA	ESCOLA A	ESCOLA B
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	1 QUESTIONÁRIO	1 QUESTIONÁRIO
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	1 QUESTIONÁRIO	1 QUESTIONÁRIO
3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2 QUESTIONÁRIOS	2 QUESTIONÁRIOS

Na escola A, a entrega dos questionários se deu diretamente da pesquisadora para as próprias docentes, onde as mesmas foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e, em seguida, solicitadas a preenchê-lo.

Tendo em vista a dificuldade de preencher o material durante o horário das aulas, as docentes solicitaram levá-lo para casa e fazer a entrega do material no dia seguinte, fator que dificultou inicialmente a pesquisa, pois no dia combinado apenas uma das docentes (a professora do 3º ano do ensino fundamental) havia trazido o material respondido.

Após este momento, foram feitas mais quatro visitas para recolher os questionários restantes (1 questionário da professora do primeiro ano, 1 questionário da professora do 2º ano e 1 questionário da professora do terceiro ano) onde ao final das visitas apenas mais uma docente efetuou a entrega (a professora do 2º ano do ensino fundamental). Prosseguimos então nossa busca por outras escolas.

Na escola B também indicada por ser uma boa escola, explicamos novamente os objetivos da pesquisa e em conversa com a gestora solicitamos indicação de

professoras. A mesma se prontificou a fazer a entrega dos questionários e dois dias depois recolhemos os questionários preenchidos e com a aceitação das docentes em participar da pesquisa.

Concomitante a este processo ocorreu a qualificação do projeto onde recebemos a sugestão de permanecermos em apenas uma das referidas séries do ciclo de alfabetização. Desta forma, decidimos por permanecer realizando nossa pesquisa apenas nas turmas do terceiro ano do ensino fundamental, ano que finda o ciclo inicial de alfabetização e onde se acredita que o trabalho com os gêneros possa estar mais consolidado.

### 5.6.2 Observação

Buscando compreender o uso dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização, optamos por realizar observação participante. A observação participante é um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica (MINAYO, 2001).

Com o intuito de delimitar as docentes participantes da pesquisa fizemos observação de uma semana de aulas de cada professora do 3º ano do ensino fundamental da escola B de modo a perceber se a prática pedagógica das mesmas se afinava com os objetivos a serem investigados e assim, juntamente com os dados coletados nos questionários, delimitar os nossos sujeitos. Os dados coletados nas observações passaram a compor os dados da pesquisa.

Após delimitar os sujeitos a serem observados, continuamos com as observações para coletar material empírico para o efetivo desenvolvimento da pesquisa (observar apêndice C).

A observação das aulas de língua portuguesa ministradas pelas docentes aconteceu no segundo semestre de 2017 no período de agosto a novembro.

As observações ocorreram três vezes por semana, acontecendo nas Segundas, Quartas e Sextas-Feiras, exceto quando havia algum imprevisto como: assembleias, aula-atividade, faltas ou alguma atividade da escola que demandasse mudança na rotina da sala de aula; nestas ocasiões, era marcada uma nova data para as observações.

Na tabela a seguir podemos observar mais sistematicamente como ocorreu o período de observações:

Quadro 7 - Quantitativo de aulas observadas

DOCENTES	DATA DAS OBSERVAÇÕES	TOTAL DE OBSERVAÇÕES
<b>DOCENTE A</b>	16/08/2017 18/08/2017 21/08/2017 23/08/2017 01/09/2017 04/09/2017 12/09/2017 13/09/2017 15/09/2017 18/09/2017 20/09/2017 23/09/2017 25/09/2017 27/09/2017 30/09/2017	<b>15 OBSERVAÇÕES</b>
<b>DOCENTE B</b>	02/10/2017 04/10/2017 06/10/2017 16/10/2017 18/10/2017 20/10/2017 23/10/2017 25/10/2017 27/10/2017 30/10/2017 01/11/2017 06/11/2017 08/11/2017 09/11/2017 12/11/2017	<b>15 OBSERVAÇÕES</b>

### 5.6.3 Entrevistas

A entrevista constitui-se como um instrumento que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, permitindo o aprofundamento de pontos que possam ter sido levantados por outras técnicas de coletas que possuem um alcance mais superficial, podendo também atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De modo a compreender com quais objetivos as docentes trabalham com gêneros textuais e que critérios elas mobilizam para escolher os gêneros a serem trabalhados, optamos por fazer uso de entrevistas semiestruturadas com as

participantes. As questões iniciais a serem tratadas na entrevista encontram-se no apêndice B.

As entrevistas com as docentes aconteceram após a finalização das observações. Optamos por aguardar o fim da observação para que pudéssemos ter maiores subsídios para embasar e nortear as perguntas que seriam feitas a cada uma delas.

#### *5.6.3.1 Minientrevista*

Além da entrevista realizada ao final das observações, foi realizada também minientrevista no final de uma das aulas. A minientrevista constituiu-se para nós como uma conversa informal que objetivou buscar informações mais precisas sobre o material didático adotado pela rede e sobre o uso do livro didático pela docente A, haja vista que a mesma teve um baixo uso do mesmo.

### **5.7 Diário de campo**

Durante a realização da pesquisa fizemos uso do diário de campo, onde realizamos registros das observações das aulas das docentes acompanhadas em nossa pesquisa. Triviños (2006) aponta que as anotações de campo que realizamos no ato da pesquisa representam as reflexões e observações que realizamos acerca dos nossos sujeitos.

O diário de campo nos possibilitou um registro escrito das informações que foram coletadas através da observação. Esta sistematização através da escrita nos propiciou um resgate de informações como expressões e ações que apenas através da observação pontual, no momento das aulas, não poderiam ter sido feitas.

Além do registro escrito no diário de campo, realizamos registros fotográficos de algumas das atividades que foram realizadas pelos alunos e pelas docentes durante as observações. O registro das imagens nos possibilitou, assim como as informações manuscritas, desenhar com maior clareza e riqueza de detalhes a proposta de trabalho com gêneros elaborada pelas professoras.

## 5.8 Quantitativo de sujeitos

Após a aplicação dos questionários e observação inicial das aulas das docentes, delimitamos como participantes da pesquisa 2 docentes que lecionam do 3º ano do ensino fundamental. O fato de serem duas docentes de turmas do final do primeiro ciclo se deu por acreditarmos que nas séries finais o trabalho com os gêneros já se encontrar mais consolidado.

## 5.9 Perfil das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa

Na tentativa de traçar um retrato das professoras que participaram da pesquisa, apresentamos a seguir um quadro que sintetiza as informações que buscamos encontrar através da aplicação do questionário.

**Quadro 8 - Perfil das professoras participantes da pesquisa**

<b>PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>		
<b>Aspecto observado no questionário</b>	<b>Docente A (3º ano)</b>	<b>Docente B (3º ano)</b>
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>		
Magistério	_____	Colégio São José
Graduação	Pedagogia (UVA)	_____
Especialização	Psicopedagogia Clínica e Institucional (ESUDA)	Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATEC)
Mestrado	_____	_____
Doutorado	_____	_____
<b>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>		
Tempo de experiência na Rede Municipal do Recife	6 anos	10 anos
Tempo de experiência profissional na docência	8 anos	25 anos
Outras experiências	-----	Atuou como coordenadora

profissionais		pedagógica.
Experiência profissional em outras redes de ensino	Possui vínculo em mais uma rede pública de ensino.	Possui vínculo em mais uma rede pública de ensino.
<b>FORMAÇÃO COMPLEMENTAR</b>		
Formações do PNAIC	Participou das formações em 2014 e 2015.	Participou das formações mas não soube indicar os anos de sua participação.
Formações oferecidas pela Prefeitura Municipal do Recife.	A docente não especificou quais foram.	Formação continuada mensal. Formação em Educação de Jovens e Adultos.

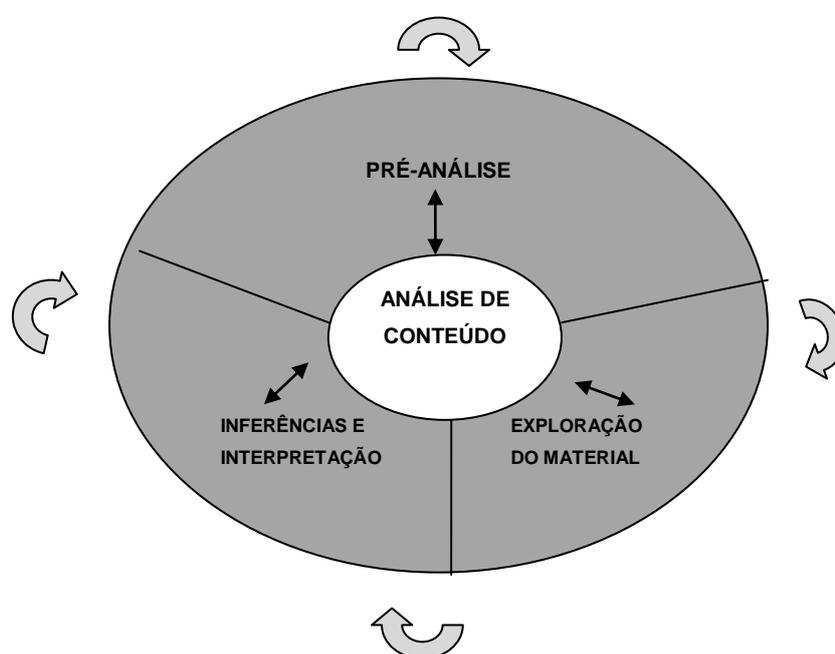
## 6 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Para realizar a análise dos dados nos apoiamos na análise de conteúdo de Bardin (2016), que compreende a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas e significações que visam conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (BARDIN, 2016).

De modo a extrair das observações e entrevistas informações que vão além do conteúdo aparente, fizemos uso das fases que Bardin (2016) estabelece como necessárias de serem seguidas para interpretar um determinado conteúdo.

A seguir, trazemos a figura 05 que apresenta as fases que integram a análise de conteúdo.

**Figura 5 - Fases da análise de conteúdo de Bardin**



Dentre as técnicas que podem ser utilizadas para a realização da análise de conteúdo optamos pela realização da análise temática, que tem como eixo central o tema. Bardin (2016) aponta que a análise temática se funda na utilização de um ou variados temas (palavras, frases, texto), ou itens de significação. Desta forma, buscamos extrair do material coletado informações que se encontravam latentes, mas que só eram possíveis de serem captadas através de um maior refinamento, através de uma maior imersão, de uma “conversa” com os dados.

Escolhida a técnica a ser utilizada em nossa análise, demos início à **Pré-análise** do material coletado. Para Bardin (2016), esta fase inicial tem por objetivo

organizar e sistematizar ideias iniciais de maneira a conduzir uma análise preliminar. Nesta fase, procedemos à organização de todo o material que foi produzido no período da coleta dos dados (entrevistas, diário de campo, imagens fotográficas e minientrevistas).

No que toca às entrevistas e minientrevistas, realizamos a transcrição das mesmas de maneira a tornar palpável e mais facilmente analisável aquilo que havia sido dito pelas professoras. No que tange às observações, o conteúdo presente no diário de campo foi digitado de maneira a organizar melhor as informações e a realizar agrupamentos iniciais, sempre tendo como foco o nosso objeto de pesquisa que é o uso dos gêneros nas práticas de alfabetização.

A organização do material respeitou as regras propostas por Bardin (2016). São elas: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. No momento da coleta, separação e organização do material que foi coletado, buscamos dar conta de sistematizar todos os materiais possíveis para composição do nosso corpus, constituindo uma amostra homogênea que possa representar coerentemente a realidade.

A **Exploração do material** corresponde à segunda etapa da análise de conteúdo. Nesta fase, são elaboradas codificações, decomposições ou enumerações, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2016).

Nesta fase, as categorias foram produzidas através dos objetivos propostos e de elementos comuns que foram surgindo através da investigação dos dados. Para a mesma autora, a análise categorial toma em consideração a totalidade do texto se baseando na classificação através da frequência ou da ausência de itens de sentido presentes no texto.

A última fase correspondeu à **elaboração de inferências e interpretação dos dados**. Nesta etapa, os resultados brutos que foram encontrados através da coleta dos dados foram tratados de modo a se tornarem um material que apresente significado e que possa ser considerado como válido (BARDIN, 2016).

Para Marconi e Lakatos (2003), a ação de interpretação dos dados se constitui como uma atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas encontradas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado em relação aos objetivos propostos e ao tema.

Nesta fase, surgirão as contribuições deste estudo para entender como acontece o uso dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização tendo como alicerce as práticas de professoras alfabetizadoras.

Conforme apresentado, a análise dos dados presente neste estudo está organizada à luz da pesquisa qualitativa. Com isso, tínhamos as seguintes inquietações: Como as docentes selecionam os gêneros a serem trabalhados em sala de aula? Como estes gêneros aparecem nos diferentes eixos de ensino-aprendizagem? Quais estratégias as professoras mobilizam para o trabalho com os gêneros textuais? Com quais objetivos as docentes selecionam os gêneros a serem ensinados?

Desta forma, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1) Compreender com quais objetivos as professoras trabalham com gêneros textuais; (2) Identificar os critérios usados pelas docentes para a escolha dos gêneros a serem trabalhados; (3) Compreender como os gêneros são trabalhados nos diferentes eixos de aprendizagem; (4) Identificar os recursos mobilizados pelas professoras para uso dos gêneros em sala de aula.

Na tentativa de responder aos objetivos acima mencionados, apresentaremos a seguir discussão teórica que abará trechos de entrevistas, trechos de observações realizadas com as docentes, análises de documentos e imagens de atividades realizadas em sala. Todo este material a ser apresentado visa discutir os dados que foram produzidos durante o período de coleta de dados e, por conseguinte, tecer contribuições para o entendimento do uso dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização.

### **6.1 Os gêneros em sala de aula: objetivos do trabalho com os gêneros textuais**

Para Schneuwly e Dolz (2004), a escolha de trabalhar com um determinado gênero não acontece ao acaso. Os autores enfatizam que toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa objetivos específicos de aprendizagem. Ao priorizarem o ensino de determinado gênero, as professoras fazem escolhas didáticas que evidenciam objetivos que elas acreditam que sejam importantes de serem alcançados. De uma maneira mais geral, quando foram indagadas a respeito do objetivo do trabalho com os gêneros em sala de aula, as docentes apresentaram as seguintes respostas:

Quando perguntada com que objetivos a professora A trazia textos para serem trabalhos em sala de aula, a docente enfatizou que:

**Quadro 9 - Extrato de fala da professora A sobre os objetivos para o trabalho com os gêneros**

**Professora A:** “Veja só, a questão dos textos é incentivar a leitura”.

**Professora A:** “Então, o objetivo de trazer textos é para que eles se interessem a ler, que eles leiam, que eles gostem da leitura, que eles tenham assim a capacidade de interpretar esse texto”.

A fala da docente A deixa evidente a sua preocupação em fazer uso dos gêneros textuais de modo a promover o incentivo à leitura, a apropriação da leitura e a interpretação de textos.

Quando perguntada com que objetivos a professora B trazia textos para serem trabalhos em sala de aula, a docente enfatizou que:

**Quadro 10 - Extrato de fala da professora B sobre os objetivos para o trabalho com os gêneros**

**Professora B:** “Para compreensão textual e produção textual e a leitura (...) que eles têm que desenvolver na escrita, que a maior dificuldade é a escrita e a leitura”.

De uma maneira geral, a partir da fala das docentes podemos perceber que a inserção dos gêneros na sala de aula dessas professoras atende à necessidade de ensinar os estudantes a lerem, produzirem e interpretarem textos com competência.

Os objetivos apresentados pelas docentes tem a ver com a própria proposta do ciclo de alfabetização haja vista que se busca neste período que os estudantes desenvolvam habilidades que propiciem a leitura, escrita, produção e compreensão de textos com competência (BRASIL, 2012).

No entanto, Schneuwly e Dolz (2004) nos chamam atenção para o fato de que também é necessário que o ensino dos gêneros: a) ajude o aluno a dominar o gênero para compreendê-lo e produzi-lo melhor; e b) ajude o aluno a desenvolver

capacidades que ultrapassem o gênero estudado, ou seja, fazer com que os gêneros possam ser utilizados para ler e escrever outros gêneros.

Prosseguindo na discussão acerca dos objetivos que levam as docentes a fazerem uso dos gêneros textuais em sala de aula, nos ateremos a seguir em discutir mais especificamente com que objetivo alguns gêneros escolhidos pelas docentes foram trabalhados em sala de aula.

#### 6.1.1 Objetivos para o uso dos gêneros textuais pela professora A

Após análise das aulas verificamos que a docente A trouxe os seguintes gêneros, conforme apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 11 - Gêneros textuais trazidos pela professora A**

<b>DATA</b>	<b>AULAS</b>	<b>GÊNEROS TRABALHADOS</b>
16/08/2017	AULA 1	Calendário, Cruzadinha, Poema
18/08/2017	AULA 2	Calendário, Conto e Poema
21/08/2017	AULA 3	Calendário e Bilhete
23/08/2017	AULA 4	Calendário, Chamada, Bilhete, Carta, Cartão, email.
01/09/2017	AULA 5	Calendário, Bilhete
04/09/2017	AULA 6	Calendário, Fábula
12/09/2017	AULA 7	Calendário, Tirinha
13/09/2017	AULA 8	Calendário, Verbete e História em quadrinhos
15/09/2017	AULA 9	Calendário e História em quadrinhos
18/09/2017	AULA 10	Calendário, Poema e Tirinha
20/09/2017	AULA 11	Calendário
23/09/2017	AULA 12	Calendário
25/09/2017	AULA 13	Calendário, email, Carta
27/09/2017	AULA 14	Calendário, email
30/09/2017	AULA 15	Calendário, email

Podemos observar a partir do quadro que como parte da sua rotina, cotidianamente a docente A realizava no início das suas aulas o calendário. Moraes, Albuquerque e Leal (2010) definem o calendário como um gênero muito comum em

nosso cotidiano, estando presente nos diferentes lugares que frequentamos. No âmbito escolar, o calendário é muito utilizado para marcar datas importantes, consultar dias específicos, ajudar as crianças a desenvolverem a noção de tempo etc.

Quando questionada sobre o porquê do uso do calendário cotidianamente a docente respondeu:

**Quadro 12 - Extrato de fala da professora A sobre os objetivos para o trabalho com o gênero calendário**

**Professora A:** (...) pra mim isso é uma prática diária, porque? Porque os alunos eles têm que ter ciência dos meses do ano, dos dias da semana, entendeu? Eles têm que conhecer. E eu vejo isso até com o meu quarto ano, que é minha turma da tarde, às vezes eles se perdem no dia da semana. Qual dia é hoje? Qual a data? Então pra mim é a prática que eu tenho com o objetivo que eu tenho deles conhecerem os dias da semana, conhecerem os meses do ano, as datas, quantos dias tem o mês, eu sempre faço isso perguntando a data. Quantos dias tem esse mês de outubro? Quantos dias faltam pra acabar o mês? Eu to usando aí português, e to usando também a matemática, entendeu? Porque a partir do momento que eles oralizam, verbalizam eu to usando a oralidade e to usando também pra que eles usem o raciocínio lógico, eu utilizo muito as duas coisas, é uma prática minha, desde sempre eu uso assim, independente de ano, acho que se eu tivesse até no quinto ano eu ainda estaria fazendo isso. Sempre inicio com isso.

Além do gênero textual calendário, a docente A levou para ser trabalhado em sala o gênero textual poema. Quando questionada com qual objetivo ela tinha escolhido este gênero, a docente respondeu:

### Quadro 13 - Extrato de fala da professora A sobre os objetivos para o trabalho com o gênero poema

**Professora A:** Gosto muito de trabalhar o poema pela questão da rima e eu sempre trabalho muito o poema. Desde o início do ano eu vou buscando... Pesquisando aqueles poemas que sejam atrativos pra eles e **aqui é pra apropriação**, os que já têm apropriação pra que **eles melhorem mais na questão da leitura**, e os que não têm, para que **eles se apropriem** através do som, eu trabalho muito poema em cima disso, pra que eles se apropriem do som e se apropriando do som eles vão fazer aquela leitura melhor.

Ao relatar os motivos que a levaram a escolher o poema, a docente A reitera a importância dada por ela para aquisição da leitura e apropriação da escrita. Quando a mesma diz: “(...) *aqui é pra apropriação (...)*”, ou quando fala que: “(...) *os que já têm apropriação pra que eles melhorem mais na questão da leitura (...)*”, ela demonstra possuir clareza dos objetivos didáticos que deseja atingir.

Na fala da professora A fica bastante evidente a relevância dada para o uso do poema devido à presença das rimas. Para Moraes e Leite (2005), os aprendizes devem ser levados a pensar sobre as palavras que possuem sons parecidos no final, beneficiando-se da notação escrita para refletir sobre a relação entre partes faladas e partes escritas no sistema de escrita alfabética. Além de se darem conta de que palavras diferentes compartilham pedaços sonoros iguais, eles podem ver os pedaços semelhantes e diferentes em suas formas escritas.

Desta forma, o trabalho com a sonoridade presente na rima dos poemas ajuda na exploração do sistema de escrita alfabética, favorecendo aquisição do mesmo pelas crianças.

A tirinha também foi selecionada pela docente para o trabalho em sala de aula. Segundo ela:

**Quadro 14 - Extrato de fala da professora A sobre os objetivos para o trabalho com o gênero tirinha**

**Professora A:** (...) é um gênero bem conhecido porque ele vem do que? Da história em quadrinhos “tudinho”, então é um gênero divertido pra eles, então como pego muito dessa prática de que a criança ele tem que sentir o gosto da leitura não só aquilo, só aprender, tem que ser pra divertir, ele tem que sentir, e a tirinha tem muito isso a diversão, e você vê aquelas imagens, tem a leitura das imagens, é próximo do desenho, pra que aproxime da realidade deles e como eu falei às vezes tem aqueles textos enormes as crianças perdem e a gente tem que ter esse meio termo.

A seguir vejamos os objetivos para o uso dos gêneros pela professora B.

6.1.2 Objetivos para o uso dos gêneros textuais pela professora B

No que se refere à professora B, a mesma trouxe ao longo das observações os seguintes gêneros:

**Quadro 15 - Gêneros textuais trazidos pela professora B**

<b>DATA</b>	<b>AULAS</b>	<b>GÊNEROS TRABALHADOS</b>
02/10/2017	AULA 1	Carta
04/10/2017	AULA 2	Anúncio
06/10/2017	AULA 3	Ficha de leitura, Verbetes
16/10/2017	AULA 4	Poema
18/10/2017	AULA 5	Não houve trabalho com gêneros
20/10/2017	AULA 6	Calendário, estória
23/10/2017	AULA 7	Poema, biografia
25/10/2017	AULA 8	Poema
27/10/2017	AULA 9	Não houve trabalho com gêneros
30/10/2017	AULA 10	Não houve trabalho com gêneros
01/11/2017	AULA 11	Não houve trabalho com gêneros
06/11/2017	AULA 12	Tirinha e cruzadinha
08/11/2017	AULA 13	Exposição oral

10/11/2017	AULA 14	Historinha em quadrinhos e Cruzadinha
13/11/2017	AULA 15	Não houve trabalho com gêneros

Quando questionada sobre o porquê da escolha do gênero poema, a docente teceu a seguinte consideração, conforme apresentado no trecho de entrevista a seguir:

**Quadro 16 - Extrato de fala da professora B sobre os objetivos para o trabalho com o gênero poema**

**Pesquisadora:** Quando você trouxe o poema para sala o que você queria com esse texto?

**Professora B:** Que eles conhecessem os diferentes gêneros de texto.

A fala da docente B aponta para uma preocupação com a diversidade de textos em sala de aula, fator que é corroborado com a sua fala a respeito da escolha do gênero história em quadrinho. Vejamos a seguir:

**Quadro 17 - Extrato de fala da professora B sobre os objetivos para o trabalho com o gênero história em quadrinhos**

**Pesquisadora:** Quando você trouxe a história em quadrinhos você trouxe por que?

**Professora B:** Porque cada semana eu trago um diferente.

Apesar da professora B apresentar uma aparente preocupação com a diversidade textual em sala de aula, nas observações realizadas em sala, não se pôde perceber um trabalho mais aprofundado com os diferentes gêneros, haja vista que ela desenvolvia na maioria das vezes um trabalho que abarcava a leitura do gênero e resolução de questões referentes à interpretação do texto lido.

## 6.2 Critérios para a escolha dos gêneros

Os critérios utilizados pelas docentes para escolha dos gêneros também foram investigados neste estudo. De acordo com Mendonça e Leal (2007, p. 57),

A seleção do material textual é, (...) uma das tarefas mais importantes do professor ou professora. Saber que textos são interessantes para ser trabalhados com os alunos e saber explorar esses textos são habilidades que exigem consciência acerca dos objetivos do ensino em cada grau escolar e domínio de um repertório variado de textos que permita escolher material adequado aos propósitos didáticos.

Desta forma, compreende-se que se faz necessário que existam critérios para a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula, ou seja, não é qualquer texto, não são sempre os mesmos textos, nem é aleatoriamente que os gêneros devem ser escolhidos para o trabalho docente. Faz-se necessário que o docente possua objetivos claros que embasem o ensino dos gêneros em sala de aula.

Sobre os critérios para a escolha dos textos a serem trabalhados, a docente A teceu as seguintes considerações quando indagada sobre esta questão:

**Quadro 18 - Trecho de entrevista da professora A sobre os critérios para a escolha do gênero**

**Professora A:** Eu acho que pra mim o que deve ser levado em conta é a **facilidade para o aluno aprender**, vou exemplificar, porque se você pega um texto muito complexo, um texto que não esteja dentro da realidade da criança, né, um texto que não seja de **fácil compreensão**, para eles não vai fazer sentido. A gente tem que ter esse cuidado de escolher algo que esteja **dentro da realidade deles**, que não seja uma coisa tão complicada, logo nessa fase de início que tem que ter o prazer de ler, tem que trazer algo, tem que trazer algo que seja **adequado a turma**, então eu me baseio muito nisso, porque não adianta você chegar e trazer algo super, que a criança não vai, vai ficar ali. Aqueles textos enormes.... Eu assim... Não concordo muito esses textos enormes que tem nos livros, ai você fica, pra que aquele texto enorme ali naquele livro que o aluno? Aí ele já fica, já não tem aquele gostar de ler, aí já perde a vontade, você tem que trazer algo que seja **algo atrativo**, então você **tem que buscar dentro da matriz curricular**, porque não pode ser engessada, você tem que buscar dentro da matriz algo que seja atrativo pra criança, não algo totalmente fora do contexto, eu me baseio muito nisso.

A partir da fala da professora A podemos perceber que a mesma não utiliza apenas um critério para a escolha dos gêneros a serem usados em sala de aula e

sim, vários. Para a docente A, é importante que os textos selecionados sejam fáceis de serem aprendidos pelos alunos, necessitando que estes sejam de fácil compreensão, adequados à turma, estejam dentro da realidade dos estudantes e que sejam textos atrativos. Os critérios apresentados anteriormente evidenciam que a escolha dos gêneros para esta docente se baseia em questões didáticas.

Além destes requisitos que tem a ver com o favorecimento da aprendizagem, a docente também revela que os textos precisam estar dentro da matriz curricular, o que aponta para a necessidade de estar em conformidade com as concepções teóricas que permeiam esse nível de ensino.

Já a docente B revela em sua fala possuir menos critérios para a escolha dos gêneros. Para ela, é importante que os textos escolhidos sejam curtos, evidenciando estar atenta apenas ao tamanho do texto a ser escolhido.

#### **Quadro 19 - Trecho de entrevista da professora B sobre os critérios para a escolha do gênero**

<p><b>Professora B:</b> Normalmente eu escolho <b>texto curto</b>, de preferência <b>pequenos textos</b>.</p>
---

Vejamos a seguir como os gêneros foram abordados nos diferentes eixos de ensino aprendizagem.

### **6.3 O ensino dos gêneros textuais nos diferentes eixos de ensino-aprendizagem**

#### **6.3.1 Uso dos gêneros textuais nos diferentes eixos de ensino pela professora A**

Para iniciar a nossa discussão, apresentamos a seguir quadro com a frequência do trabalho com os gêneros nos diferentes eixos de ensino.

**Quadro 20 - Uso dos gêneros textuais nos diferentes eixos de ensino pela professora A**

<b>AULAS</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>ATIVIDADES</b>															
Oralidade	X	X						X	X			-			
Produção de texto	X	X	X	X	X		X					-		X	X
Análise linguística	X	X	X	X	X		X	X		X		-	X		
Leitura	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-			

Fazendo uma análise do quadro acima podemos perceber que a docente A fez uso dos gêneros nos diferentes eixos de ensino, sendo a leitura, a produção de texto e a análise linguística os eixos mais abordados no trabalho com os gêneros.

A seguir nos atermos mais especificamente a cada eixo de modo a apresentar com maior profundidade como aconteceu o trabalho com os gêneros textuais no decorrer das aulas observadas.

### *6.3.1.1 Oralidade*

No que toca ao eixo da oralidade, podemos perceber que este foi o eixo que recebeu um pouco menos de atenção por parte da professora A ao longo das observações. Durante as 15 observações realizadas na sala da docente A, identificamos o trabalho com a oralidade envolvendo os gêneros em 4 das aulas ministradas.

A docente A realizou na aula 1 uma leitura deleite, leitura que foi ouvida atentamente pelos estudantes. A contação realizada pela professora foi referente ao conto “A onça e o Saci” presente no livro de Pedro Bandeira. Após finalizar a leitura a educadora solicitou que as crianças recontassem oralmente o conto lido, fizessem um desenho e escrevessem sobre a história. Durante o reconto, a professora foi conduzindo a atividade de maneira que as crianças fossem organizando o pensamento de modo a seguir uma ordem cronológica de acontecimento dos fatos.

Na aula 8, a docente trouxe para a sala de aula um almanaque para realizar uma leitura deleite. Vejamos a seguir como ela conduziu o momento anterior à leitura buscando conhecimentos prévios dos alunos:

**Quadro 21 - Extrato de aula da professora A sobre levantamento de conhecimentos prévios**

**PROFESSORA A:** Hoje eu trouxe uma história pra contar para vocês. Vocês sabem como é o nome desse livro?

**ALUNOS:** Almanaque. (Alguns alunos leram na capa)

**PROFESSORA A:** Vocês sabem o que é um almanaque?

**ALUNOS:** Não.

**PROFESSORA A:** É um livro que contém muitas histórias em quadrinhos dentro.

Ao final desse momento, a docente iniciou a leitura da história; ao finalizar a leitura conversou com os alunos sobre a história lida e perguntou: quem eram os personagens, o que aconteceu na história etc. Em seguida, indagou as crianças sobre quais palavras elas não haviam compreendido no texto escrevendo no quadro aquelas que os estudantes desconheciam para desenvolver um trabalho com a análise linguística.

Na aula 9, a docente continuou com o mesmo almanaque e realizou a leitura da história em quadrinhos intitulada “A aula de piano” onde procedeu a contação da história. Ao final da leitura propôs aos estudantes que recontassem juntamente com ela a história que havia sido lida.

Conforme observado nos relatos de aula acima, podemos perceber que o trabalho com a oralidade aconteceu a partir da leitura pela professora dos gêneros conto e história em quadrinhos. Mediante o apresentado por Wolff e Nazari (2009), entendemos que as histórias lidas pelo professor favorecerão o enriquecimento linguístico, cultural, a interação entre alunos além de ajudar a organizar conceitos. O contato com o material escrito lido na escola gera a vivência tão necessária com diferentes suportes e gêneros, possibilitando discussões sobre a sequência e interpretação dos fatos pertencentes às histórias lidas. Esse exercício de atenção à leitura e à imaginação desencadeada por ela enriquece o universo de vivências infantis e propicia um maior desenvolvimento da oralidade por parte dos alunos.

No que toca ao trabalho com os gêneros orais não observamos em nenhuma das aulas o trabalho sistemático com esses gêneros em sala de aula.

Quando indagada sobre o trabalho com o gênero calendário na rotina diária, a docente afirmou:

### Quadro 22 - Extrato de fala da professora A sobre o uso do calendário

**Professora A:** Porque a partir do momento que eles oralizam, verbalizam, eu to trabalhando a oralidade (...)

Como vimos anteriormente, expressar-se por meio da oralidade se constitui como muito importante principalmente nos primeiros anos de escolarização e no ciclo de alfabetização. No entanto, para Araújo (2005), oralidade não se restringe apenas a expressar-se oralmente; defende-se que se desenvolva no ciclo um trabalho com os gêneros orais haja vista que estes possuem características específicas que precisam ser aprendidas e que o trabalho com os mesmos é muitas vezes negligenciado pela escola.

O que se observa na maioria das vezes é que o trabalho com a oralidade na escola se limita à informalidade do uso da fala e à conversa com os colegas em sala de aula sobre um determinado assunto. Schneuwly e Dolz (2004) repercutem que cabe à escola desenvolver um trabalho pedagógico que favoreça a produção e a compreensão de gêneros orais menos familiares, bem como o domínio da norma linguística de prestígio social, para ser usada quando a situação exige, que são também responsabilidade da escola, e esse trabalho requer planejamento e organização, como os demais eixos do ensino.

#### 6.3.1.2 Produção de texto

No eixo referente à produção de texto a professora A propôs em 8 aulas as seguintes atividades conforme quadro abaixo:

### Quadro 23 - Uso dos gêneros textuais no eixo produção e texto pela professora A

AULAS	EIXO: PRODUÇÃO DE TEXTO
AULA 1	- Produção de texto individual sobre reconto. - Produção coletiva de poema através de texto lacunado.
AULA 2	- Produção coletiva de poema através de texto lacunado. - Produção individual de poema através de texto fatiado.

AULA 3	- Produção individual de bilhete.
AULA 4	- Reescrita de bilhete.
AULA 5	- Produção individual de bilhete.
AULA 7	- Produção individual de tirinha.
AULA 14	- Produção individual de um email.
AULA 15	- Produção individual de um email com mensagem formal. - Produção individual de um email com mensagem informal.

A partir dos dados do quadro podemos observar que a docente A propôs atividades de produção textual que envolviam situações em que as crianças deveriam realizar escrita individual e coletiva de textos.

Além de diversificar as formas de produção do texto (individual e coletiva), a docente em questão também diversificou as situações de produção escrita, haja vista que as atividades propostas demandaram a produção de diferentes gêneros textuais.

De acordo com Brasil (2012), as atividades de produção textual, desenvolvidas ao longo do Ciclo da Alfabetização são muitas vezes coletivas e geralmente diversificadas; professores e professoras devem buscar realizá-las de maneira contextualizada e significativa para os alunos, envolvendo conhecimentos prévios e interesses da própria turma ou da criança. Vejamos a seguir como a docente conduziu as atividades com o eixo de produção textual ao longo das observações.

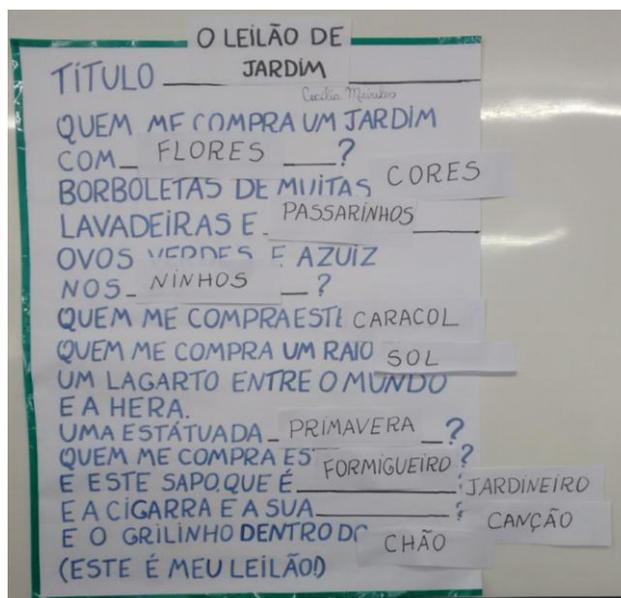
Na aula 1 a professora iniciou a aula realizando a leitura do livro “A Onça e o Saci” de Pedro Bandeira. Após a finalização da contação a docente solicitou que os alunos recontassem a história e registrassem no caderno o que havia sido recontado por eles, atentando para a escrita do título, corpo do texto e para as ilustrações.

Outra atividade realizada pela docente nesta mesma aula foi a produção coletiva do poema “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles. Nesta atividade, a professora escreveu o poema em um papel 40 quilos, deixando lacunas no texto, e em folhas à parte escreveu as palavras que estavam faltando.

A execução da atividade teve início com a educadora declamando o poema; em seguida, a docente explicou às crianças como a atividade seria realizada; prosseguiu então chamando os alunos um a um para completarem as lacunas.

Durante a produção coletiva do texto, a professora fazia a leitura dos versos e em seguida pedia aos seus alunos que procurassem e fizessem a leitura das palavras que estavam sobre a mesa e identificando a palavra que estava faltando para em seguida completá-las no cartaz. Abaixo podemos observar a produção textual realizada pelos estudantes conjuntamente com a professora:

**Figura 6 - Atividade de produção textual do poema Leilão de Jardim**



Para Araújo (2005), este tipo de atividade é extremamente relevante por propiciar que as crianças usem todos os conhecimentos que elas possuem sobre as relações entre unidades sonoras e unidades gráficas, haja vista que para completarem as lacunas presentes no texto os alunos necessitam pensar sobre os sons presentes nas palavras, bem como na grafia correta das mesmas, o que favorece, segundo a referida autora, com que os aprendizes possam reconhecer as palavras que estão escritas, versos e partes presentes no texto, mesmo que ainda não saibam ler.

Para Sousa (2007), este gênero pode ser visto como um instrumento que propicia uma série de reflexões sobre a língua haja vista que as crianças se encontram iniciando um caminho de descobertas e nuances de uma linguagem que é complexa e que precisa ser encarada como objeto sociocultural, envolvendo uma multiplicidade de formas de interlocução.

Na aula 3, a professora trouxe para sala de aula slides onde trabalhou as características do gênero bilhete: Como a necessidade de haver um remetente, de

ser um texto curto, de ter um destinatário e a importância de acrescentarmos a data. Vejamos a condução da aula pela docente no extrato de fala a seguir:

**Quadro 24 - Excerto de fala da professora A sobre as características do gênero bilhete**

**PROFESSORA A:** Hoje nós vamos falar um pouquinho sobre o bilhete. Quando é que nós fazemos um bilhete?

**ALUNO:** Quando a gente quer dizer algo a alguém!

**PROFESSORA A:** Isso mesmo! O bilhete é um texto curto, que escrevemos para outra pessoa. Mas, será que nós podemos escrever o bilhete de qualquer forma?

**ALUNO:** Não! Tem que botar o nome.

**PROFESSORA A:** Isso! O nome que nós colocamos no bilhete é o que chamamos de remetente. Mas fora o nosso nome o que mais nós devemos colocar?

**ALUNA:** Dizer o que a gente quer dizer.

**PROFESSORA A:** Que é o nosso assunto, né! Que é o que a gente quer dizer à pessoa. Então nós já sabemos que precisamos colocar os nossos nomes e que precisamos escrever o que queremos dizer. Agora será que a gente precisa colocar o nome da pessoa pra quem nós estamos escrevendo o bilhete ou não precisa?

**ALUNOS:** Precisa!

**PROFESSORA A:** Por que precisa?

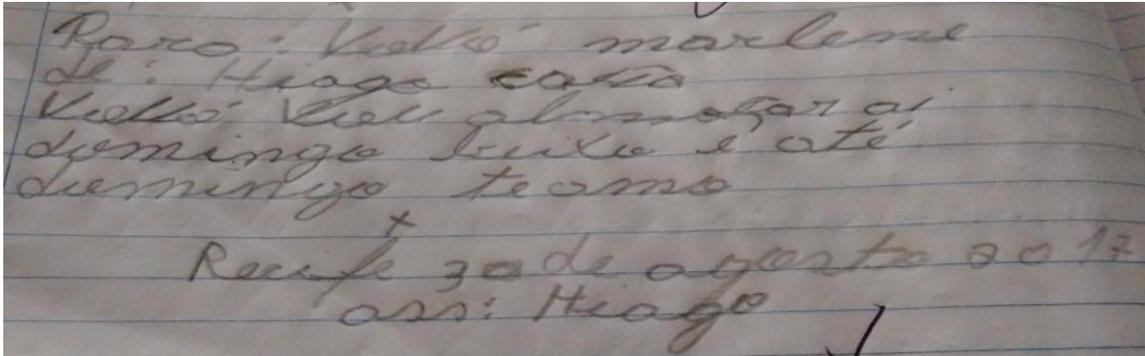
**ALUNO:** Pra pessoa saber que é para ela, tia!

**Pra gente fazer um bilhete nós precisamos escrever**

Em seguida, a professora mostrou aos alunos alguns bilhetes prontos enfatizando sempre as características do gênero. Ao finalizar a explanação solicitou que os alunos fizessem um bilhete e o endereçassem a quem eles quisessem. Para Leal (2005), a produção de texto individual é uma atividade imprescindível de ser realizada em sala de aula, haja vista que ela pode ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de coordenar as ações de gerar o conteúdo, textualizar e registrar o texto.

Como atividade de casa a professora pediu que, juntamente com um adulto, as crianças escrevessem outro bilhete e registrassem por escrito no caderno, conforme apresenta o registro de imagem abaixo:

**Figura 7 - Atividade de produção textual gênero bilhete**



Na aula 5, a docente continuou o trabalho com o gênero bilhete. Nesta aula, a docente levou para sala o desenho “Chaves” com o episódio que era intitulado de “Bilhetes trocados”. Ao final da exibição do desenho a docente indagou os alunos se todos os textos presentes na história eram realmente bilhetes, atentando novamente para as características que o gênero possui e para a sua finalidade. Observemos o excerto a seguir:

**Quadro 25 - Excerto de aula 5 da professora A enfatizando as características do gênero bilhete**

**Professora A:** Gostaram da historinha?

**Alunos:** Sim!

**Professora A:** Mas será que todos os papéis que foram trocados na historinha eram realmente bilhetes? Um deles não é um bilhete, porquê?

**Aluna:** Por que era a carta que o professor Girafales escreveu para dona Florinda.

**Professora A:** Ah! Então o que o professor Girafales escreveu foi uma carta?

**Aluna:** Sim! Uma carta de amor!

**Professora A:** E o que o seu madrugueiro escreveu era o que?

**Aluna:** Era o bilhete.

**Professora A:** O bilhete ele escreveu para quem?

**Alunos:** Para o açougueiro! (risos)

**Professora A:** Isso mesmo! E o que ele escreveu no bilhete?

**Aluno:** Que queria comprar carne !

**Professora A:** Ele estava encomendando algumas coisas ao açougueiro não foi?

**Aluno:** Foi!

Em seguida, a docente deu prosseguimento à aula enfatizando que a carta é um texto maior que o bilhete, e que uma das características que o bilhete possui é a de ser um texto curto, sucinto, e que tanto a carta como o bilhete necessitam de um remetente, de data, destinatário e de um conteúdo a ser escrito.

Ao final da explanação, a docente solicitou aos alunos que produzissem bilhetes para os próprios colegas de classe. Sobre a necessidade de ensinar os alunos a produzirem textos, Leal e Melo (2006) defendem que é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita atentando para momentos de produção que envolvam produções coletivas e em grupos, bem como acreditam que as crianças, desde muito cedo, devem ser solicitadas a escrever textos individualmente, mesmo que ainda não dominem os princípios do nosso sistema de escrita.

Sobre a situação de produção proposta pela docente, entendemos que é necessário na escrita de um texto que se tenha não somente 'o que escrever', mas também 'para que' e 'para quem' escrever, ou seja, quem escreve um texto elabora representações sobre a situação de interação, sobre os interlocutores e sobre as

representações do interlocutor (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 12), ou seja, ao solicitar que os estudantes escrevessem bilhetes para os próprios colegas a docente objetivava criar uma situação de comunicação real entre os alunos e que através deste processo de interação eles aprendessem um pouco mais sobre a organização do gênero.

### 6.3.1.3 Leitura

O eixo referente à leitura a professora A propôs em 9 aulas atividades que envolveram gêneros conforme quadro abaixo:

**Quadro 26 - Uso dos gêneros textuais no eixo leitura pela professora A**

<b>EIXO LEITURA</b>	
<b>NÚMERO DA AULA</b>	<b>ATIVIDADE REALIZADA</b>
AULA 1	- Leitura pela docente do conto Onça e o Saci. - Leitura pela docente do poema Leilão de Jardim. - Leitura pelos alunos do poema Leilão de Jardim. - Leitura coletiva do poema Leilão de Jardim.
AULA 2	- Leitura deleite pela docente da festa Lendária de Gó. - Leitura de poema pela docente. - Leitura de poema pelos alunos.
AULA 3	- Leitura de textos do gênero bilhete pelos alunos.
AULA 5	- Leitura de textos do gênero bilhete pelos alunos.
AULA 6	- Leitura de tirinha pela docente.
AULA 7	- Leitura deleite do livro “o mais bonito”.
AULA 8	- Leitura deleite pela docente de história em quadrinhos. - Leitura pelas crianças de verbetes do dicionário.
AULA 9	- Leitura deleite de tirinha.
AULA 10	- Leitura deleite de tirinha. - Leitura deleite do livro As Mil histórias de Manuela. - Leitura de poema.

A partir dos dados do quadro podemos observar que a docente A propôs atividades de leitura que envolvia situações em que ela mesma era responsável pela

condução da leitura e outras em que as crianças eram solicitadas a realizarem a leitura de um determinado gênero.

Além de diversificar as formas de leitura (leitura pela docente ou pelos alunos) a docente em questão também diversificou os gêneros que deveriam ser lidos, haja vista que as atividades propostas demandaram a leitura de diferentes gêneros textuais. A seguir, vejamos como a docente conduziu algumas das atividades com os gêneros textuais no eixo de leitura.

Na primeira aula observada a docente A, conforme explicitado anteriormente, iniciou a aula realizando a leitura do livro “A onça e o Saci” de Pedro Bandeira, onde solicitou ao final da história que os alunos a recontassem oralmente e produzissem um texto sobre a história lida. Sobre a importância de situações de leitura em que os estudantes sejam levados a ouvir e quando possível recontar histórias, concordamos com Moraes (2012) quando afirma que as crianças ainda não alfabetizadas, ao participarem de atividades de escuta de leitores experientes, podem avançar nas suas aprendizagens.

Ao final do relato, a docente apresentou o poema “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles, onde procedeu a leitura do poema por duas vezes; ao final da leitura desenvolveu um trabalho com as rimas presentes no poema.

Sobre a importância de vivências de momentos de leitura e de situações em que a leitura se faça presente, corroboramos Solé (2003), quando enfatiza que “aprende-se a ler vendo outras pessoas lerem, prestando atenção às leituras que estas fazem para outra pessoa, experimentando e equivocando-se [...]”. Ou seja, é importante que os estudantes sejam apresentados a diferentes situações que envolvam a leitura.

Ao final da aula 1, a docente entregou aos alunos uma ficha de atividade que continha uma cruzadinha com palavras que estavam presentes no poema “Leilão de Jardim” (poema trabalhado durante a aula). Após a entrega da atividade a professora explicou aos alunos que eles deveriam efetuar a leitura das palavras que estavam na parte de baixo da folha e, em seguida, buscar as palavras na cruzadinha.

A seguir, podemos visualizar a atividade proposta pela docente:

**Figura 8 - Atividade com a utilização de caça palavras**

Sequência de atividades - Poema: "Leilão de Jardim"  
Cecília Meireles

**CAÇA PALAVRAS**

B	O	R	B	O	L	E	T	A	C
A	S	J	A	R	D	I	M	P	A
T	O	C	H	Ã	O	H	N	Ç	R
E	L	A	V	A	D	E	I	R	A
L	E	I	L	Ã	O	R	N	M	C
C	I	G	A	R	R	A	H	Q	O
O	F	L	O	R	E	S	O	B	L
P	R	I	M	A	V	E	R	A	W

**FAÇA LEITURA DAS PALAVRAS E AS ENCONTRE NO CAÇA PALAVRAS**

CHÃO	CARACOL
LEILÃO	JARDIM
CIGARRA	SOL
PRIMAVERA	NINHO
BORBOLETA	LAVADEIRA
HERA	FLORES



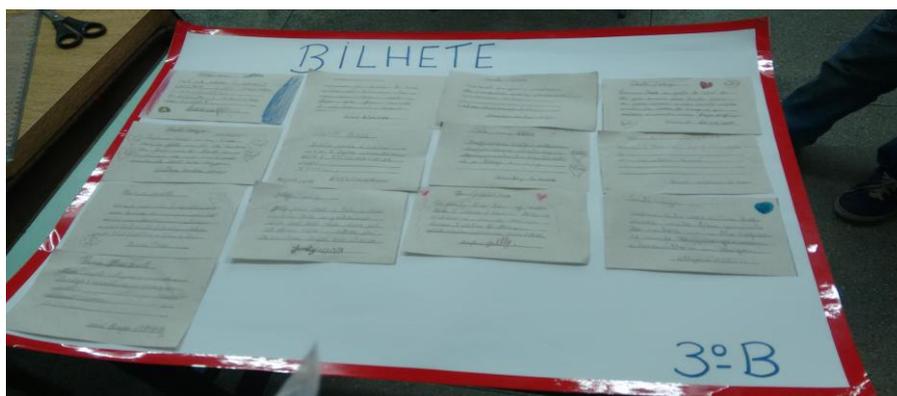
Com a realização desta atividade a docente objetivava que os estudantes exercitassem a leitura e a busca de informações específicas no texto, haja vista que os mesmos deveriam ler as palavras para depois procurá-las na cruzadinha. Além do trabalho com a leitura, Silva (2013, p. 149) chama atenção para o fato de que

Essa atividade favorece a compreensão das diferentes estruturas das sílabas e estabelece situações de pareamento entre letra e som, já que “os quadrinhos” precisam ser preenchidos com apenas uma letra e não podem restar quadrinhos em branco.

Outra situação que envolveu a leitura de um gênero literário para os alunos aconteceu na aula 2 através da leitura do livro “A festa lendária de Gó”, onde a docente realizou a leitura e em seguida realizou perguntas sobre o que foi lido, buscando assim construir com os alunos uma compreensão sobre a estória que havia sido ouvida. Para Brandão e Rosa (2010), a conversa sobre o texto lido ou ouvido mobiliza o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta.

Na aula 5, a docente trabalhou com os alunos o gênero bilhete onde, após trabalhar as características deste gênero, solicitou que os alunos produzissem bilhetes para os seus colegas de sala de aula. De modo a fazer a culminância da atividade e exercitar a leitura, os alunos foram convidados a fazerem a leitura dos bilhetes que haviam produzido em sala. Após este momento, os bilhetes foram colados pelos alunos em um cartaz e fixados na parede, conforme imagem a seguir:

**Figura 9 - Atividade de produção textual gênero bilhete**



Para Leal e Melo (2006), se faz necessário um trabalho sistemático de ensino da leitura para avaliar que capacidades os alunos já desenvolveram e o que ainda não conseguiram desenvolver. Sendo necessário, planejamos situações de leitura com finalidades diversas e, ao mesmo tempo, propomos atividades para dar conta de desenvolver as capacidades que perpassam todas as diferentes finalidades.

Vejamos a seguir como aconteceu o trabalho com o eixo de análise linguística.

#### 6.3.1.4 Análise linguística

Em relação ao eixo de análise linguística, a docente A realizou em 9 aulas atividades que envolveram os gêneros neste eixo de ensino-aprendizagem, conforme quadro a seguir:

**Quadro 27 - Uso dos gêneros textuais pela professora A no eixo de análise linguística**

EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA	
NUMERO DA AULA	ATIVIDADE REALIZADA
AULA 1	- Atividade identificação de rimas presentes no poema “Leilão de Jardim”.
AULA 2	- Explanação sobre as características do gênero bilhete visando o reconhecimento do gênero e seu contexto de produção.
AULA 3	- Explanação sobre as características do gênero bilhete visando o

	reconhecimento do gênero e seu contexto de produção.
AULA 4	- Atividade de identificação de letra maiúscula e minúscula no bilhete.
AULA 5	- Chamada de atenção para a letra maiúscula e minúscula no bilhete. - Chamada de atenção para a concordância correta das palavras.
AULA 7	- Atividade de escrita de palavras a partir de palavras presentes na tirinha.
AULA 8	- Explicação sobre o suporte textual dicionário enfatizando as características: finalidade e composição.
AULA 10	- Atividade solicitando a realização da pontuação correta da tirinha.
AULA 13	- Análise de cartas que envolviam textos formais e informais e suas diversas situações de uso.

Na aula em que se trabalhou o poema “Leilão de Jardim” a professora realizou a leitura do mesmo fazendo com que as crianças pudessem desfrutar do poema e, em seguida, desenvolveu um trabalho envolvendo o eixo de análise linguística. Desta forma, se percebe que a docente A conciliou a prática de leitura de um poema, com atividades que tinham a finalidade de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

De acordo com Albuquerque, Santos e Mendonça (2007), se faz importante que desde muito cedo conduzamos nossas crianças a refletirem sobre o sistema de escrita, de modo que possam compreender o seu funcionamento.

Na condução da atividade, a docente A atentou para o som final das palavras, enfatizando para os alunos que as palavras presentes no final dos versos possuíam a mesma terminação da palavra contida no final do verso seguinte, ou em outro verso e que esta repetição gera uma sonoridade a que chamamos de rima. Enfatizou também que a rima é uma característica deste tipo de gênero. Vejamos a seguir o excerto de aula da professora:

### Quadro 28 - Excerto de aula 1 da professora A enfatizando o trabalho com rimas

**Professora A:** Vamos lá gente, quando eu fiz a leitura do poema vocês perceberam alguma coisa nas palavras?

**Aluno:** Não!

**Professora A:** Então eu vou ler novamente, prestem atenção!

**Professora A:** Quem me compra um jardim com flores?

**Professora A:** Borboletas de muitas.....

**Alunos:** Cores

**Professora A:** Oh, prestem atenção! flores, cores.

**Professora A:** Lavadeiras e....

**Aluno:** Garfanhoto.

**Professora A:** Não. Lavadeiras e passarinhos.... Ovos verdes e azuis nos.....

**Aluna:** Ninhos.

**Professora A:** Ninho e passarinho tem alguma coisa igual?

**Aluno:** Sim! Termina com n-h-o.

**Professora A:** Muito bem! Elas terminam igual.

- E por terminarem igual elas tem um sonzinho parecido, vejam só!
- Ninho, Passarinhoo! (chamando atenção para o som final das palavras)
- Que palavras nós podemos dizer que rimam com jardim?

**Aluno:** Sim!

**Aluno:** Fim!

**Aluno:** Jasmim !

**Professora A:** Muito bem!

Ao propor que as crianças pensassem sobre as partes sonoras das palavras, a docente em pauta mobilizou os alunos num trabalho que envolvia a consciência fonológica. De acordo com Morais e Leite (2005), consciência fonológica é a atividade de tomar as palavras como objetos sobre os quais podemos refletir, observando algumas de suas características como pensar sobre a semelhança sonora com outras palavras da língua, seu tamanho, nos pedaços sonoros que fazem parte dela, entre outras questões.

A atividade proposta pela professora fez com que os alunos refletissem sobre as partes sonoras finais de algumas palavras presentes no poema, o que pode favorecer a apropriação do sistema de escrita alfabética por parte dos estudantes.

Para Araújo (2005), prestar atenção aos sons que se repetem é prestar atenção, inclusive, em fonemas de maneira contextualizada.

Na aula 7, a docente A trabalhou em sala de aula diversas tirinhas, entre elas a tirinha abaixo:

**Figura 10 - Tirinha de Cebolinha e Mônica**

NOME: \_\_\_\_\_

LEIA ESTA TIRINHA. PINTE BEM BONITO DEPOIS RESPONDA:



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6453

A) ESTE TIPO DE TEXTO É:  
 POESIA       NOTÍCIA       HISTÓRIA EM QUADRINHOS

B) QUE PERSONAGENS APARECEM NO TEXTO?  
 \_\_\_\_\_

C) O QUE O CEBOLINHA QUIS DIZER COM A EXPRESSÃO "ADIVINHA" ?  
 \_\_\_\_\_

D) POR QUE O CEBOLINHA NÃO QUER MAIS BRINCAR COM A MÔNICA?  
 \_\_\_\_\_

E) QUAL FOI A REAÇÃO DA MÔNICA QUANDO OUVIU A RESPOSTA DO CEBOLINHA?  
 \_\_\_\_\_

F) COMO VOCÊ PERCEBEU A REAÇÃO DA MÔNICA?  
 \_\_\_\_\_

G) VOCÊ ACHA CERTO O JEITO QUE A MÔNICA QUER BRINCAR DE CASINHA? PORQUÊ?  
 \_\_\_\_\_

Durante a condução da aula, a docente chamou atenção para as expressões dos personagens afirmando que estas expressões são importantes para que possamos interpretar e compreender a tirinha e que a tirinha é uma historinha menor que a história em quadrinhos. Em seguida, realizou um trabalho envolvendo análise linguística levando as crianças a refletirem sobre a escrita de algumas palavras presentes na tirinha. Vejamos a seguir o excerto da aula 7 com o eixo de análise linguística:

**Quadro 29 - Excerto da professora A com o eixo análise linguística**

**Professora A:** Quem são os personagens presentes na tirinha?

**Alunos:** A Mônica e o Cebolinha. [Em coro]

**Professora A:** Como eu escrevo essas palavras?

**Professora A:** Oh, prestem atenção! MÔ-NI-CA, CE-BO-LI-NHA. (A professora pronuncia as sílabas uma a uma e em seguida vai chamando atenção para a escrita das sílabas, escrevendo cada sílaba no quadro)

**Professora A:** De que eles estão brincando?

**Alunos:** De casinha

**Professora A:** E como é que eu escrevo casinha?

**Professora A:** CA-SI-NHA (A professora pronuncia as sílabas uma a uma e em seguida vai escrevendo cada sílaba no quadro)

Com esta atividade, a docente objetivava chamar atenção dos estudantes para a escrita das palavras. Aproveitando as palavras Mônica e Cebolinha presentes na tirinha, a professora fez com que as crianças atentassem para a relação grafema-fonema presentes nas palavras. Para Morais (2012), só observando o significante oral e escrito de forma a analisar seus “pedaços” sonoros e gráficos é que o aprendiz vai poder se apropriar da escrita alfabética. Este trabalho de reflexão sobre a dimensão sonora das palavras se constitui como fundamental para que as crianças possam avançar em seus níveis de escrita.

Na aula 8, a docente levou como leitura deleite a história em quadrinhos contida em um almanaque, vejamos a seguir o registro do diário de campo de como a docente conduziu a aula:

### Quadro 30 - Registro de diário de campo sobre almanaque

A professora informou aos alunos que havia trazido uma história para contar, em seguida, perguntou se os alunos sabiam como era o nome daquele livro que ela possuía nas mãos, alguns alunos disseram que era um almanaque (apoiaram-se na leitura da capa), em seguida, ela perguntou se eles sabiam o que era um almanaque e eles informaram que não, então, ela informou que era um livro com muitas histórias em quadrinhos dentro. Em seguida, prosseguiu com a leitura extraíndo do texto palavras que as crianças haviam tido dúvidas, foram elas: lambuja, almanaque, vegetariano, enredo, samba e digestão. As palavras foram anotadas e ao final da leitura a professora fez perguntas sobre o texto lido com o intuito de desenvolver nos alunos a compreensão leitora.

Finalizada a leitura, a docente pegou um dicionário e deu início a um trabalho de reflexão sobre seu uso social, sobre sua composição e organização. Vejamos o excerto de aula a seguir:

### Quadro 31 - Excerto de aula da professora A sobre o uso do dicionário

**PROFESSORA A:** Para que serve o dicionário?

**ALUNO 1 :** É pra ver o que a gente não sabe.

**PROFESSORA A:** Como poderemos ver no dicionário as palavras que estavam no quadro?

**ALUNO 2:** Vai letra por letra.

**PROFESSORA A:** Exatamente!

**PROFESSORA A:** Por exemplo, a palavra lambuja. Vamos pesquisar primeiro que letra?

**ALUNOS:** Letra L..... [Responderam em coro]

**PROFESSORA A:** E depois?

**ALUNOS:** Letra A... [Responderam em coro]

**PROFESSORA A:** Muito Bem!

**PROFESSORA A:** Agora, eu vou distribuir os dicionários e vocês vão pesquisar as palavras que estão no quadro. OK?

**ALUNOS:** Sim... [Responderam em coro]

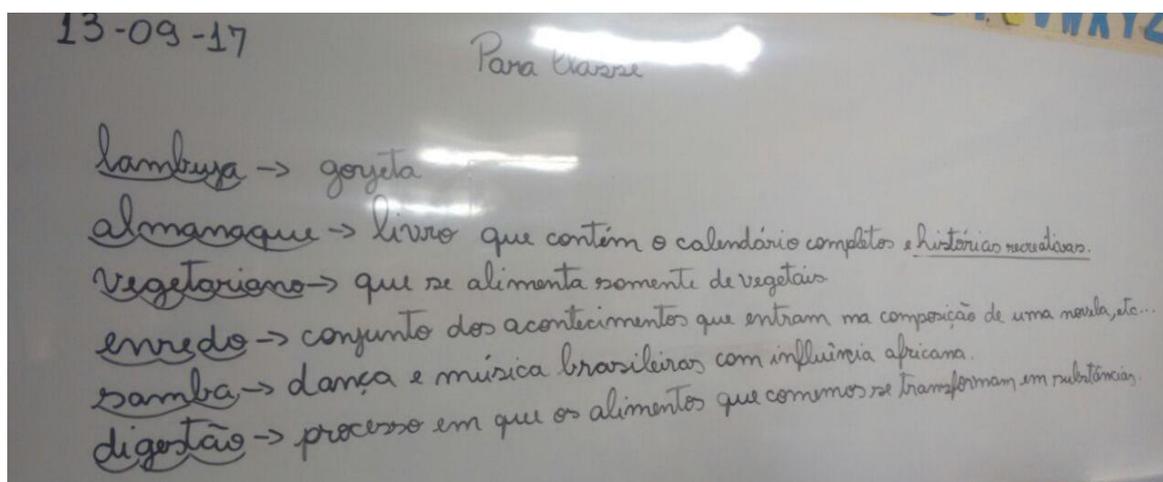
Sobre o uso do dicionário nas salas de aulas, Moraes, Leite e Silva (2005, p. 100) defendem que

desde a educação infantil, o dicionário seja um dos materiais escritos disponíveis e acessíveis aos alunos nas salas de aula. Se eles, quando ainda não leem convencionalmente, têm a oportunidade de ver a professora se dirigindo “àquele livro grosso” e procurando, por exemplo, o significado de uma palavra que acharam estranha num conto de fadas, poderão começar a compreender para que ele serve, quando é que se usa etc.

Quando a professora propôs que as crianças pesquisassem no dicionário as palavras que desconheciam na história em quadrinhos, a docente estava propiciando aos alunos uma valiosa situação de aprendizagem para que percebessem o uso social do dicionário.

Enquanto os alunos realizavam a atividade de pesquisa individual no dicionário, a docente reforçou que quando nós não sabemos o significado de uma palavra podemos recorrer ao dicionário e que era importante que durante a procura das palavras os alunos respeitassem a ordem alfabética. Prosseguiu também ajudando aqueles que ainda não tinham fluência na leitura, atentando junto com as crianças para os sons presentes nas palavras. Ao final da atividade, a professora pediu que alguns alunos lessem os verbetes que continham as definições das palavras encontradas enquanto ela registrava as definições no quadro; ao final da atividade, as crianças copiaram as definições no caderno. Abaixo podemos encontrar o registro da atividade realizada.

**Figura 11 - Registro de aula com o uso do dicionário**



A seguir, vejamos como a docente B conduziu o trabalho com os gêneros nos diferentes eixos de ensino.

### 6.3.2 Uso dos gêneros textuais nos diferentes eixos de ensino pela professora B

Observemos no quadro a seguir que eixos de ensino foram priorizados no trabalho com os gêneros textuais pela docente B.

**Quadro 32 - Uso dos gêneros textuais nos diferentes eixos de ensino pela professora B**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>AULAS</b>															
<b>ATIVIDADES</b>															
Oralidade					-				-	-	-		X		-
Produção de texto					-				-	-	-			X	-
Análise linguística			X		-				-	-	-	X		X	-
Leitura	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	X		X	-

Fazendo uma análise do quadro acima podemos observar uma maior frequência do uso dos gêneros textuais pela professora B no eixo de Leitura, haja vista que a grande maioria das atividades propostas pela docente para o trabalho com os gêneros envolvia a leitura do gênero escolhido e a interpretação de questões referentes ao texto. Vejamos a seguir mais especificamente como aconteceu o trabalho com os gêneros em cada eixo de ensino.

#### 6.3.2.1 Oralidade

Em relação à oralidade, a docente B realizou 1 atividade que envolvesse gêneros dentro deste eixo de ensino-aprendizagem. Sobre a importância do trabalho com a oralidade na sala de aula, Leal e Brandão (2007, p. 30) afirmam que

embora a escrita tenha papel de destaque na nossa sociedade, não podemos minimizar a relevância da oralidade para nosso convívio social. Nas instâncias mais íntimas, práticas como as de conversar, explicar sobre como fazer determinadas coisas, produzir relatos

personais e contar histórias são fundamentais para nos integrarmos aos diferentes grupos. Na esfera pública, a capacidade de compreender e ou produzir textos orais diversos também é essencial, possibilitando a participação em debates ou exposições de temas em encontros de grupos religiosos, políticos, acadêmicos, associações de moradores, entre outros, bem como uma atuação competente ao, por exemplo, proferir uma palestra, ou participar de uma entrevista de seleção para um novo emprego. Assim, não podemos nos esquecer de favorecer, em sala de aula, situações em que os alunos possam exercer atividades de produção e compreensão de textos orais.

Na aula 13, a docente B reservou o espaço da aula de Língua Portuguesa para organizar juntamente com os alunos uma exposição oral sobre a Revolução de 1817, tema do ano letivo de 2017.

Para Schneuwly, Dolz et al. (2004), a exposição oral é um gênero textual público formal e específico onde um expositor dirige-se a um auditório com a finalidade de transmitir informações, descrever, explicar, esclarecer ou modificar os conhecimentos dos ouvintes. Vejamos através dos registros do diário de campo como a docente B conduziu a aula de modo a preparar os alunos para uma exposição oral sobre a Revolução de 1817.

### **Quadro 33 - Condução da aula pela professora B com o gênero exposição oral.**

**DOCENTE B:** Crianças, precisamos ensaiar para a nossa apresentação. Vamos lá! Fiquem de pé aqui na frente os que vão apresentar, um ao lado do outro.

**DOCENTE B:** Certo, agora cada um vai dizer a sua parte que está escrita aí no papel, é preciso que falem em voz alta para que todos possam escutar.

**DOCENTE B:** Crianças, silêncio!

A docente segue organizando as crianças lado a lado tentando fazer com que elas façam silêncio para iniciar a apresentação; avisa aos alunos que eles devem ensaiar em casa para conseguirem apresentar melhor no dia da apresentação, em seguida, começa a ouvir cada um dos alunos, regulando o tom de voz, a postura e as pausas nas falas. Ao final da escuta das falas pede que os alunos iniciem novamente a apresentação.

Ao solicitar que os alunos apresentassem as informações que estavam no folder, a professora coloca os alunos no papel de especialistas que deveriam

dominar determinado conteúdo para apresentá-lo a um público específico. Segundo Schneuwly, Dolz et al. (2004), essa situação é condição indispensável para que o gênero aconteça, haja vista que se faz necessário um expositor a quem se fornece um instrumento para aprendizagem de conteúdos diversificados e um auditório que recebe determinadas informações.

A docente em questão poderia ter melhor explorado o gênero com as crianças ao fazer com que os mesmos pesquisassem previamente sobre a temática e se envolvessem com o tema a ser apresentado para o grande grupo, fato que não aconteceu tendo em vista que conforme relatado por ela, a mesma levou as informações já prontas em um pequeno folder apenas para que fossem lidas e decoradas pelas crianças.

Sobre como comumente ocorre o trabalho com esse gênero em sala de aula, os autores supracitados enfatizam que a exposição oral vem de uma longa tradição e é frequentemente praticada em sala de aula, no entanto, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado anteriormente, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades em sala de aula. O trabalho com a exposição oral segue no sentido de expor diante de um público aquisições anteriores dos alunos.

#### *6.3.2.2 Produção de texto*

No eixo referente à produção de texto, a professora B realizou uma atividade que envolvesse gênero e que abarcasse o eixo de ensino de produção textual.

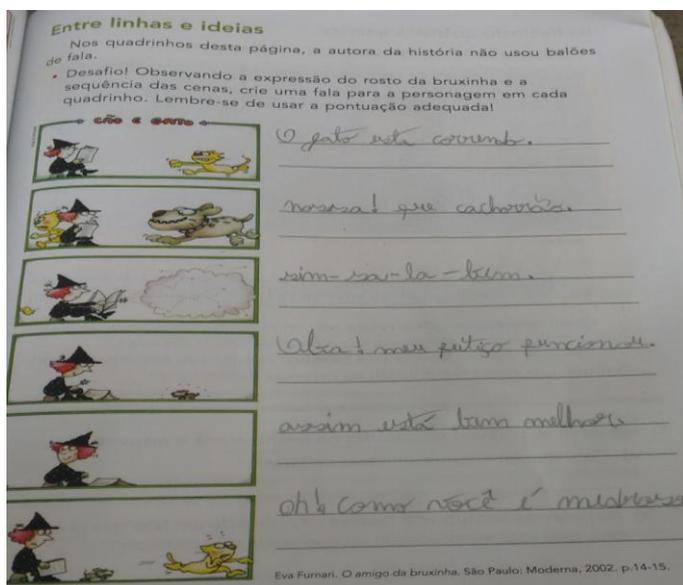
Na aula 14, a docente em questão propôs a realização de atividades do livro didático presentes nas páginas 165, 166 e 167. As atividades em questão abordavam o trabalho com o gênero tirinha.

Para Silva (2015), as tirinhas se constituem como gêneros textuais narrativos que através de uma sequência de quadros podem exprimir valores, comportamentos e pensamentos, podendo ser representados de maneira satírica e crítica não necessariamente precisando apresentar humor, embora este seja muitas vezes predominante.

Na atividade que envolveu produção textual se solicitava que a partir da sequência das cenas apresentadas no livro e da interpretação das expressões faciais dos personagens, as crianças criassem falas para os personagens da história

atentando para aplicação correta dos sinais de pontuação. A seguir observemos a produção realizada por uma das crianças:

**Figura 12 - Atividade de produção de texto do gênero tirinha**



Para ilustrar como a docente conduziu a atividade observemos o registro presente no diário de campo referente a esse momento:

**Quadro 34 - Registro do diário de campo sobre produção do gênero tirinha**

Na página 167 a docente solicitou que os alunos completassem os quadrinhos com frases referentes às cenas presentes em cada um. Enquanto os alunos foram fazendo a atividade, ela foi perguntando aos mesmos as possíveis respostas de serem colocadas em cada quadrinho, anotando no quadro a resposta que deveria ser copiada pelos alunos. Mediante as respostas dadas para os quadrinhos, a professora aproveitou para trabalhar ortografia e sinais de pontuação.

A partir da análise do registro acima podemos observar que a docente B ao conduzir a atividade se ateuve apenas à produção de frases para atender à sequência de imagens presentes na tirinha, o que denotou à atividade um fazer mecânico, não explorando juntamente com as crianças durante a condução da

atividade as expressões dos personagens, haja vista que estas são importantes para que consigamos compreender o que a tirinha quer dizer.

Mendonça (2010) chama atenção para a importância de que ao trabalharmos com a produção das histórias em quadrinhos ou seus gêneros afins buscarmos por informações específicas do próprio gênero como sua constituição, formas de circulação, subtipos, o estudo de elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões, o tamanho, o tipo das letras, os sinais utilizados no lugar das letras, e a relação disso tudo com a própria produção de sentido, se distanciando assim da perspectiva de uma produção de texto que emerge apenas para atender a uma tarefa proposta pelo professor, ou seja, independentemente do encaminhamento dado pelo livro didático, cabe ao professor orientar a produção na perspectiva do letramento (SANTOS, ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2005).

Vejam os a seguir, o uso dos gêneros pela docente B no eixo de análise linguística.

### 6.3.2.3 Análise linguística

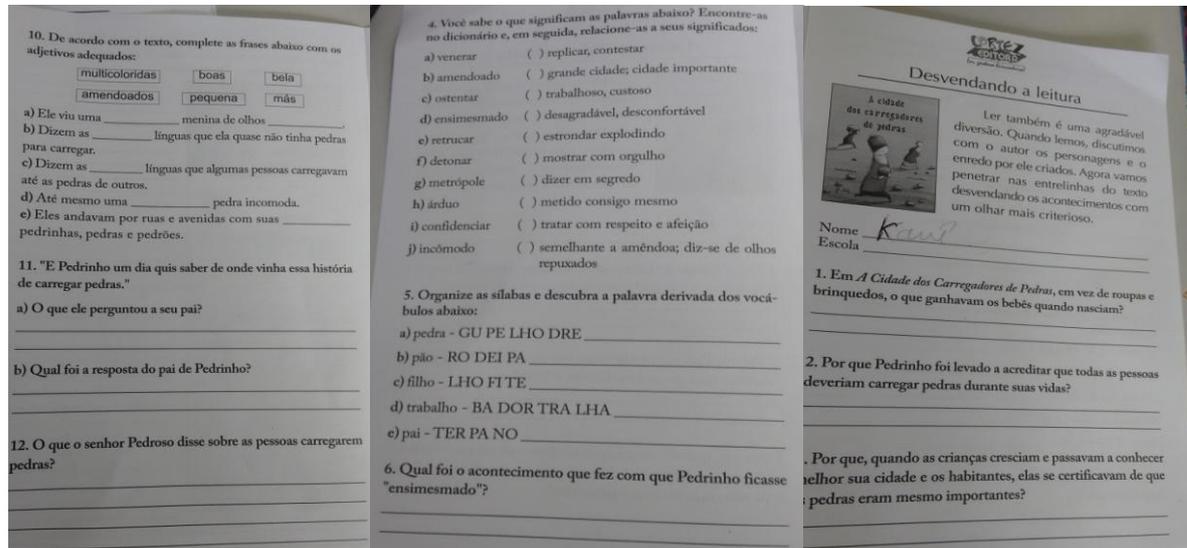
Em relação ao eixo de análise linguística, a docente B realizou 3 atividades que envolveram o uso dos gêneros.

<b>EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>	
<b>NÚMERO DA AULA</b>	<b>ATIVIDADE REALIZADA</b>
AULA 2	- Explanação sobre o suporte textual dicionário enfatizando as características: finalidade e organização.
AULA 12	- Leitura de tirinha atentando para a ortografia correta das palavras.
AULA 14	- Produção de tirinha atentando para os sinais de pontuação.

Na aula 2, a docente em questão iniciou com a leitura deleite do livro “A cidade dos carregadores de pedras”. Após a leitura procedeu realizando algumas perguntas referentes à estória lida. Após esse momento, entregou aos alunos a ficha de leitura do livro e solicitou que respondessem algumas das questões propostas no documento. Para a resolução das questões, os estudantes deveriam proceder com a leitura e interpretação das questões propostas.

A questão número 4 da ficha demandava que os estudantes enumerassem cada palavra ao seu significado; caso não soubessem o significado, procurassem no dicionário, lessem os verbetes e marcassem na ficha a resposta correta. Abaixo, podemos observar imagens referentes à ficha de leitura trabalhada em sala:

**Figura 13 - Imagens de encarte do livro “Cidade dos carregadores de pedras”**



Vejamos a seguir como a docente B conduziu a atividade com o uso do dicionário:

**Quadro 35 - Excerto de aula sobre o uso do dicionário.**

**Docente B:** Vou pegar os dicionários e colocar aqui em cima da mesa, tá?

**Alunos:** Tá! [As crianças respondem em coro]

**Docente B:** Quando nós temos dúvidas a respeito do significado de uma palavra a gente procura onde?

**Aluno:** No dicionário!

**Docente B:** Muito bem!

**Docente B:** Mas será que a gente pode procurar de qualquer jeito?

**Alunos:** Não! [As crianças respondem em coro]

**Docente B:** Para encontrar as palavras no dicionário é necessário seguir a ordem alfabética. As palavras que vocês não conhecerem vocês vêm aqui e procuram o significado no dicionário.

Conforme defendido por Brasil (2012), no eixo referente à análise linguística os alunos possuem como direito saber usar o dicionário compreendendo a sua função, bem como a sua organização.

Quando a docente B questionou os estudantes sobre onde eles deveriam procurar as palavras quando tivessem dúvidas e quando solicitou que procurassem no dicionário o significado das palavras que desconheciam, a professora estava chamando atenção para a função do dicionário.

Para Brasil (2012), podemos fazer uso do dicionário para diversas finalidades, como por exemplo:

Tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia); Esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções); Precisar outros usos de uma palavra já conhecida (definições, acepções); Desvendar relações de forma e de conteúdo entre palavras; Revelar a origem de um vocábulo (etimologia); Indicar os contextos mais típicos de uso do vocábulo etc.

Quando a docente B perguntou se era possível procurar as palavras de qualquer forma e quando afirmou que era necessário procurar a partir da ordem alfabética, estava evidenciando para as crianças que o dicionário tem uma organização própria e que as palavras encontram-se agrupadas através de uma ordem, a alfabética.

Embora não tenha enfatizado naquela aula que o portador dicionário é composto por verbetes, que são pequenos textos de caráter informativo, nem chamou atenção para as variadas finalidades para as quais podemos fazer uso do mesmo, a professora B enfatizou para as crianças a função e a organização deste suporte textual. Estas, também, são questões importantes de serem trabalhadas para que as crianças consigam fazer o uso do dicionário e compreender a sua função social.

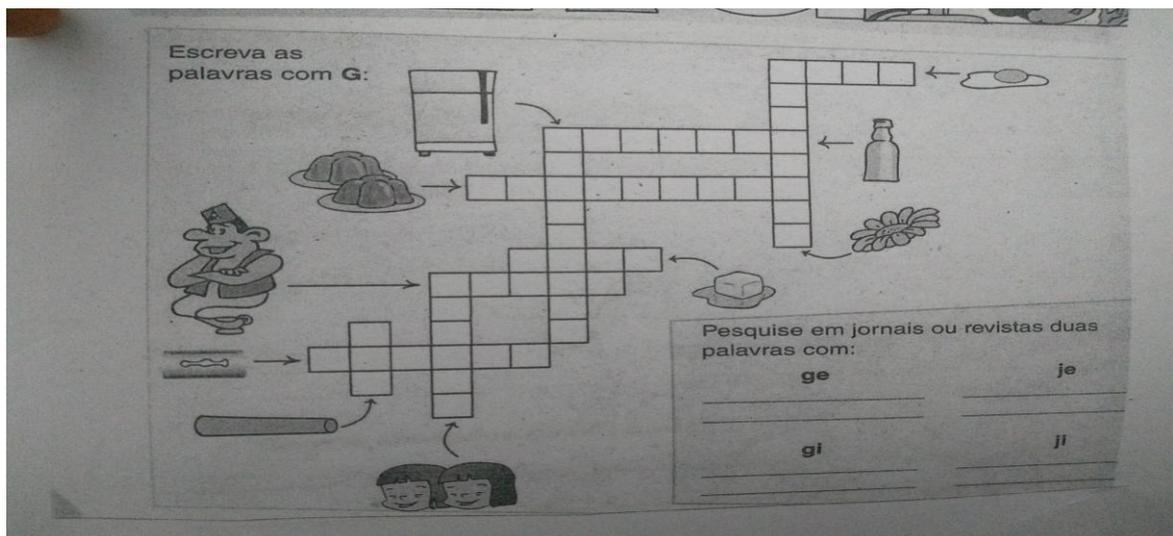
Na aula 12, a docente B levou para sala de aula uma ficha de atividades contendo uma tirinha, conforme vemos na imagem a seguir:

**Figura 14 - Atividade envolvendo o gênero tirinha**



Após entregar para os alunos os quadrinhos, a docente B solicitou que um dos alunos realizasse uma leitura em voz alta; após a leitura realizada pelo aluno, a professora chamou atenção para algumas palavras presentes no texto, enfatizando que mesmo possuindo sons iniciais iguais algumas delas são escritas de maneira diferente. Após a leitura, a docente solicitou que os alunos respondessem a cruzadinha abaixo presente na mesma ficha de atividades:

**Figura 15 - Atividade envolvendo a cruzadinha**



Mesmo tendo feito uso dos gêneros tirinha e cruzadinha em sala de aula para trabalhar a escrita de palavras com G e J, a docente não levou os estudantes a pensarem sobre a escrita destas palavras, nem tampouco trabalhou questões relativas aos gêneros, como esfera de circulação, finalidades etc. A docente apenas solicitou a leitura da tirinha e, em seguida, informou que algumas palavras se

escreviam com G e outras com J e solicitou que os alunos respondessem a cruzadinha que continha apenas palavras com G.

Para Moraes (1998), se faz necessário que os docentes elaborem situações didáticas em que os estudantes sejam solicitados a pensar, a refletir, a discutir e a explicitar o que sabem sobre a sua língua. Desta forma, acreditamos que a atividade poderia ter sido melhor conduzida pela docente, levando-se em consideração que da maneira como foi realizada não possibilitou a reflexão.

Conforme explicitado anteriormente, a docente abordou na aula 14 o gênero tirinha, onde solicitou aos estudantes que respondessem a atividades presentes nas páginas 165, 166 e 167 do livro didático de Língua Portuguesa que envolviam a produção de frases para imagens de uma tirinha. Durante a realização da atividade onde os alunos foram solicitados a criar fala para os quadrinhos, a professora enfatizou também a importância dos sinais de pontuação e a forma correta de utilizá-los para que possamos atingir o propósito desejado. Conforme defendido por Brasil (2012), no eixo referente à análise linguística os estudantes devem ter como competência adquirida ao final do ciclo ter a habilidade de pontuar corretamente o texto.

Vejamos a seguir como a docente conduziu o uso dos gêneros no eixo de leitura.

#### 6.3.2.4 Leitura

Em relação ao eixo leitura, a docente realizou em 9 aulas atividades de leitura que envolveram o uso dos gêneros. No quadro a seguir estão discriminadas as atividades que foram realizadas e em qual(is) aulas elas ocorreram:

**Quadro 36 - Uso dos gêneros textuais no eixo de leitura pela docente B**

<b>EIXO LEITURA</b>	
<b>NÚMERO DA AULA</b>	<b>ATIVIDADE REALIZADA</b>
AULA 01	Leitura de carta pessoal pelos alunos
AULA 02	Leitura de anúncio pelos alunos
AULA 03	Leitura pela docente do livro “A cidade dos carregadores de

	pedras” Leitura de verbetes pelos alunos
AULA 04	Leitura de poema pelos alunos Leitura coletiva de poema
AULA 06	Leitura de estória pelos alunos
AULA 07	Leitura de poema pelos alunos
AULA 08	Leitura de poema pelos alunos
AULA 12	Leitura de tirinha pelos alunos Leitura de tirinha pela docente
AULA 14	Leitura de tirinha realizada por um aluno Leitura pela docente de tirinha

A partir da análise do quadro, podemos observar que as leituras propostas foram realizadas tanto pelos alunos, quanto pela docente, sendo em sua grande maioria realizadas pelos próprios discentes, o que corrobora a fala da docente quando foi questionada sobre os objetivos do uso dos gêneros ao enfatizar que o trabalho com gêneros no ano em questão deve favorecer a apropriação da leitura e da escrita.

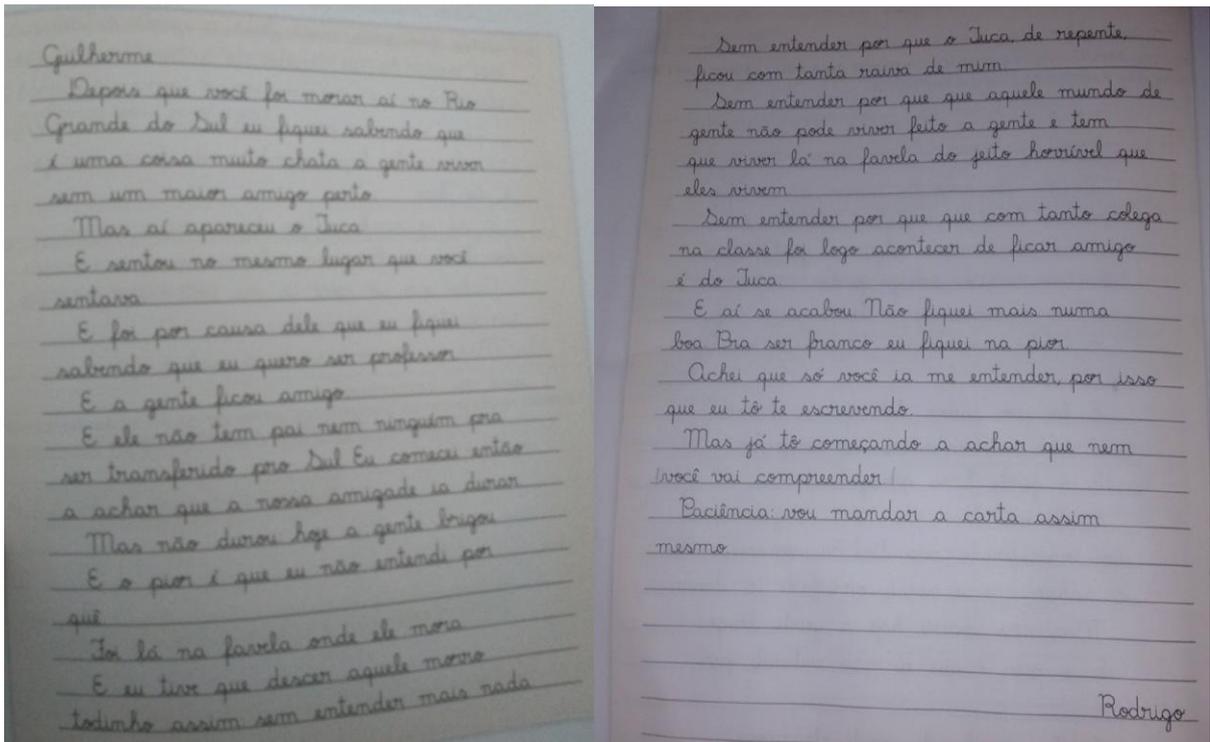
No que se refere aos gêneros abordados podemos perceber que houve uma variedade nos gêneros abordados neste eixo de ensino, o que aponta para uma diversidade no uso dos gêneros na sala de aula da docente B.

### **Quadro 37 - Situando a aula 1**

Na aula 1, a docente B pediu que as crianças realizassem a pintura das capas das provas, bem como realizou atividades do livro de português referentes às páginas 205 e 206, que continham uma carta pessoal e as páginas 208 e 209 que tratavam sobre linguagem formal e informal.

Na respectiva aula, a docente em questão abordou com os alunos o gênero carta pessoal, onde requisitou que os mesmos lessem sozinhos as páginas 205 e 206 do livro didático. As páginas em questão apresentavam uma carta pessoal que Guilherme enviou ao seu amigo Rodrigo, conforme demonstram as imagens a seguir:

**Figura 16 - Gênero carta pessoal trabalhado na aula 1 pela docente B**



Após a leitura da carta pelos alunos, a docente B prosseguiu com algumas indagações, conforme apresentado no excerto de aula a seguir:

**Quadro 38 - Excerto de aula 1 sobre a leitura do gênero carta pessoal**

**DOCENTE B:** O que é o texto abaixo?

**ALUNOS:** Uma carta!

**DOCENTE B:** Quem escreveu a carta?

**ALUNO:** Guilherme! (A criança grita)

**ALUNOS:** Rodrigo! (Gritam os outros alunos)

**DOCENTE B:** Foi Rodrigo quem escreveu a carta, Guilherme foi o amigo para quem a carta foi escrita.

**DOCENTE B:** Por que Rodrigo escreveu essa carta?

**ALUNO 1:** Pra contar que brigou com o amigo.

**ALUNO 2:** Pra dizer que estava triste.

**DOCENTE B:** Ele enviou a carta para contar que fez um novo amigo, mas que eles brigaram, ele enviou a carta porque precisava contar algo ao seu amigo.

**DOCENTE B:** Todas as vezes que nós queremos nos comunicar com outra pessoa que não está presente naquele momento ou que mora longe nós podemos escrever uma carta, como no caso de Guilherme e Rodrigo que hoje moram distantes um do outro.

Ao propor um texto para ser lido pelos alunos, a docente B escolheu uma carta pessoal que é um texto de circulação social. Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) salientam que ao escolhermos os textos que devem ser levados para sala de aula devemos ter em mente a diversidade textual como princípio básico, devendo haver grande predomínio de textos autênticos (SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007), ou seja, se faz importante que os textos selecionados sejam o mais próximo possível daqueles vivenciados fora da escola.

Além de fazer uso de um gênero para conduzir a atividade de leitura, a docente B durante a condução da atividade buscou perceber que conhecimentos os alunos possuíam acerca deste gênero, atentando também para a sua finalidade, a necessidade de existir um conteúdo a ser dito etc.

Na aula 2, a professora levou para os alunos um anúncio sobre um xampu para piolhos; propôs então que os alunos realizassem a leitura individual do texto. Após a leitura, prosseguiu realizando alguns questionamentos e solicitou que os alunos respondessem a algumas questões sobre o texto lido. Abaixo, observemos cópia da atividade que foi realizada pelas crianças:

**Figura 17 - Ficha de estudos com o gênero anúncio**

A imagem mostra uma ficha de estudos com o gênero anúncio. No topo, há um ícone de uma caixa de xampu e o título "PIOLHO, NÃO!". Abaixo, o enunciado pede para ler o anúncio e responder. O anúncio em si contém o texto: "QUER ACABAR COM O PIOLHO? Use PIDIOLHO. Mata piolhos e lêndeas. É barato e vale muito... Passe com algodão molhado na cabeça e lave após meia hora." À esquerda do anúncio há um desenho de uma criança com piolhos na cabeça. Abaixo do anúncio, há três perguntas numeradas (a, b, c) com linhas para a resposta.

PIOLHO, NÃO!

1) Leia o anúncio e, depois, responda:

QUER ACABAR COM O PIOLHO?

Use PIDIOLHO

Mata piolhos e lêndeas  
É barato e vale muito...  
Passe com algodão molhado na  
cabeça e lave após meia hora.

a) Qual é o nome do medicamento?  
\_\_\_\_\_

b) Para que ele é usado?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Como se deve usar o medicamento?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Após a leitura silenciosa dos alunos, a docente B fez as seguintes indagações, conforme excerto de aula a seguir:

**Quadro 39 - Excerto de aula sobre anúncio**

**DOCENTE B:** De que trata o anúncio que vocês leram?

**ALUNOS:** Sobre piolho!

**Docente B:** O anúncio que vocês leram é de um xampu para piolhos.

**Docente B:** Como é o nome do xampu?

**ALUNOS:** Pidiolho

**ALUNO:** Eu já tive piolho tia! (risos)

A partir do direcionamento dado pela docente, bem como das questões propostas na atividade, podemos perceber que ao propor a leitura do gênero anúncio a docente tinha como foco a leitura para posterior interpretação sobre o texto que foi lido.

Na aula 4, a docente em questão levou para a sala de aula o poema Girassol de Vinícius de Moraes. Vejamos a seguir como a docente conduziu a aula:

**Quadro 40 - Registro de diário de campo sobre aula com gênero poema**

A professora B entregou aos alunos uma ficha de atividades contendo o poema O Girassol, em seguida, solicitou que os alunos realizassem uma leitura silenciosa do texto, ao finalizarem a leitura, ela prosseguiu propondo uma leitura coletiva, terminada a leitura, deu continuidade com uma interpretação oral onde indagou os estudantes sobre questões relativas à compreensão do texto e sobre outras informações, como por exemplo, quem era o autor do poema, qual o título etc. Em seguida, pediu que os alunos respondessem a questões contidas na ficha de atividades.

Vejamos a seguir que recursos as docentes mobilizaram para viabilizar o uso dos gêneros em sala de aula.

## 6.4 Recursos utilizados pelas docentes para o trabalho com os gêneros textuais

### 6.4.1 As fichas de atividades

Das 15 aulas observadas da docente A, em 3 delas a docente fez uso de fichas de atividades que continham algum gênero textual, conforme quadro abaixo:

**Quadro 41 - Fichas de atividades docente A**

NÚMERO DA AULA	GÊNERO ABORDADO
AULA 01	Poema e Cruzadinha
AULA 02	Poema
AULA 07	Tirinha

Das 15 aulas observadas da docente B, em 4 delas a docente fez uso de fichas de atividades que continham algum gênero textual, conforme quadro abaixo:

**Quadro 42 - Fichas de atividades docente B**

NÚMERO DA AULA	GÊNERO ABORDADO
AULA 02	Anúncio
AULA 04	Poema
AULA 06	Estória
AULA 12	Tirinha e Cruzadinha

### 6.4.2 Leitura deleite

Para Magalhães, Araújo et al. (2005), “ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura”. O momento da “leitura deleite” é de prazer e de reflexão sobre aquilo que é lido. Este tipo de leitura atinge a diferentes finalidades: ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois este momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (LEAL; PESSOA, 2012, p. 29 apud LOVATO; MARCEL, 2016).

Observamos que a professora A realizou leitura deleite em 5 aulas das 15 aulas observadas. Sobre o uso dos gêneros nas práticas de leitura deleite, observamos que os gêneros lidos pela docente foram os seguintes:

**Quadro 43 - Leituras deleite realizadas pela docente A**

<b>Número de aula</b>	<b>Gênero</b>	<b>Suporte</b>	<b>Título da obra</b>
02	Conto	Livro de literatura infantil	A festa Lendária de Gó
06	Estória	Livro literatura infantil	O mais Bonito
08	História em quadrinhos	Almanaque	Dia de banho
09	História em quadrinhos	Almanaque	A aula de piano
10	Estória	Livro literatura infantil	As Mil e uma histórias de Manuela

Sobre a importância de se ler com frequência para os alunos, Leal (2005) enfatiza que esta é uma das estratégias mais eficazes para inserir os alunos no mundo da literatura, da mídia, do humor. Participando dessas situações, os alunos se familiarizam com variados gêneros textuais e ampliam seus repertórios de textos, o que pode levá-los a querer ter acesso a outros textos do mesmo gênero, ou do mesmo autor, ou do mesmo tema.

Das leituras deleite realizadas pela docente A, verificamos uma maior frequência de textos de literatura infantil. De acordo com Brasil (2015, p. 44), “A literatura infantil oferece uma grande variedade de gêneros que podem ser explorados em atividades de leitura na escola”.

Os livros de literatura infantil contêm textos de gêneros variados, como por exemplo, os contos de fadas, contos populares, pequenas histórias, fábulas (antigas e modernas), poemas (de variados tipos – sob a forma de quadras, de versos livres, com rima, sem rima etc. –, muitos deles provenientes das formas orais do nosso folclore, como parlendas, adivinhas, trava-línguas, entre outras) (BRASIL, 2015).

A professora B fez uso da leitura deleite em uma das quinze aulas observadas. No que tange ao gênero lido pela docente, conforme quadro a seguir, observamos a presença da estória como sendo o único gênero utilizado, haja vista que só houve uma situação que envolvesse a leitura deleite.

**Quadro 44 - Leitura deleite realizadas pela docente B**

<b>Número de aula</b>	<b>Gênero</b>	<b>Suporte</b>	<b>História lida</b>
03	Estória	Livro de literatura infantil	A cidade dos carregadores de pedras

Para Teberosky e Colomer (2003, p. 127), é importante que as crianças participem de situações de leitura para que

(...) “entrem” no mundo do texto, que participem da leitura, olhando as imagens enquanto o professor lê o texto, aprendendo a reproduzir as respostas verbais, imitando o escutado anteriormente, memorizando histórias, incorporando traços lingüísticos dos discursos escritos. Ao escutar a leitura as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada.

Essa possibilidade de um trabalho com a diversidade de gêneros favorece uma série de propostas que podem ser exploradas pelos professores, em atividades com as crianças, que aprendem a ler, a gostar de livros, além de favorecer o letramento das mesmas. Vejamos a seguir como aconteceu o uso dos gêneros na rotina.

#### 6.4.3 Rotina

Conforme explicitado anteriormente, a docente A sempre iniciava suas aulas fazendo o calendário, se tornando este parte da sua rotina pedagógica diária desta docente. No que se refere à docente A, das quinze aulas observadas a mesma fez uso do gênero calendário em todas as aulas, enquanto a docente B em apenas uma.

Observou-se que ao fazer uso do gênero calendário, a professora A buscava dos alunos informações como data, mês, ano, dia da semana, entre outros. Podemos observar a seguir alguns extratos de aula em que a docente A fez uso do calendário com os estudantes:

**Quadro 45 - Extratos de aula da professora A sobre calendário**

<b>Aula 1</b> <b>(16/08/2017)</b>	<b>Aula 3</b> <b>(21/08/2017)</b>	<b>Aula 5</b> <b>(01/09/2017)</b>
<p><b>Docente A:</b> Qual é a data de hoje?</p> <p><b>Alunos:</b> Dia 16.</p> <p><b>Docente A:</b> Certo, mas é 16 de que? Qual é o mês?</p> <p><b>Alunos:</b> Agosto.</p> <p><b>Docente A:</b> E o ano?</p> <p><b>Alunos:</b> 2017.</p>	<p><b>Docente A:</b> Bom dia! Vamos fazer o nosso calendário? Em que dia da semana nós estamos?</p> <p><b>Alunos:</b> Segunda.</p> <p><b>Docente A:</b> Se hoje é Segunda-feira, ontem foi?</p> <p><b>Aluno:</b> Domingo !</p> <p><b>Docente A:</b> Muito bem! Domingo, dia que a gente fica em casa.</p> <p><b>Docente A:</b> E qual é a data de hoje?</p> <p><b>Alunos:</b> Dia 21.</p> <p><b>Docente A:</b> Qual o mês?</p> <p><b>Alunos:</b> Agosto.</p> <p><b>Docente A:</b> E o ano?</p> <p><b>Alunos:</b> 2017.</p>	<p><b>Docente A:</b> Vamos lá, Qual é a data de hoje?</p> <p><b>Alunos:</b> Dia 01.</p> <p><b>Docente A:</b> Hoje nós estamos começando um novo mês, como é o nome deste mês?</p> <p><b>Alunos:</b> Setembro.</p> <p><b>Docente A:</b> Nós estávamos no mês de Agosto, agora nós começamos o mês de?</p> <p><b>Aluno:</b> Setembro! (gritou um aluno.)</p> <p><b>Docente A:</b> E qual é o ano?</p> <p><b>Aluno:</b> 2017</p>

O trabalho com o gênero calendário em sala de aula é extremamente significativo, pois apoiadas em Leal e Albuquerque (2005), acreditamos que constitui uma aprendizagem importante que ajuda, no início da escolarização, a compreender a divisão do tempo na nossa sociedade (ano, mês, dia), sendo estes uma invenção cultural que rege hoje nossos planejamentos. Desta forma, ao fazer uso do gênero calendário a docente propiciava aos estudantes a capacidade de desenvolver uma maior organização temporal.

#### 6.4.4 O uso do Livro Didático de Língua Portuguesa como recurso para o trabalho com os gêneros

O livro didático ocupa seu lugar no ambiente escolar como um importante recurso no processo de construção do conhecimento. Não se defende com isso que ele seja o único instrumento de ensino-aprendizagem a ser utilizado pelas docentes. Sobre isso, compactuamos com Rodrigues (2017), ao acreditar que o livro didático

não pode ser o único instrumento utilizado pelo professor e alunos em sala de aula nem tampouco ocupar lugar de autoridade. O livro deve ocupar seu lugar como uma ferramenta de trabalho do professor e facilitador das atividades dos alunos (RODRIGUES, 2017).

O livro didático adotado pela rede municipal da cidade do Recife para o ano de 2017 foi o do projeto Coopera de Letramento e Alfabetização aprovado no PNLD<sup>2</sup> 2016-2018.

O material didático em questão apresenta em sua organização gêneros textuais que devem ser trabalhados ao longo de cada unidade. Vejamos a seguir que gêneros são propostos para o trabalho ao longo do ano letivo.

#### **Quadro 46 - Organização dos gêneros textuais por unidade de ensino**

<b>LIVRO: PROJETO COOPERA E ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b>		
<b>UNIDADE</b>	<b>NOME DA UNIDADE DIDÁTICA</b>	<b>GÊNEROS PROPOSTOS</b>
Unidade 1	Viajando pelo Espaço.	Regras de Jogo, Narrativas de Aventura, Reportagens.
Unidade 2	Quem escreve as histórias?	Contos infantis, Biografias
Unidade 3	Histórias que o povo conta.	Lendas, Histórias em quadrinhos.
Unidade 4	De conversa em conversa.	Contos, Cartas e Poemas.

No que se refere ao uso do livro didático de Língua Portuguesa pela docente A, a mesma fez uso deste recurso didático em apenas uma das quinze aulas observadas.

Em minientrevista realizada ao final da observação nº 6, a pesquisadora indagou a docente sobre o livro didático adotado pela rede. No que se refere à utilização deste material em sala de aula, a docente fez a seguinte ressalva:

---

<sup>2</sup> Programa Nacional do Livro Didático.

### **Quadro 47 - Excerto de minientrevista sobre o uso do livro didático de Língua Portuguesa**

*“Mas, eu só uso mais no começo do ano. Agora próximo ao final é só mais leitura e interpretação, senão, eles chegam no 4º ano sem saber de nada (Extrato de minientrevista).*

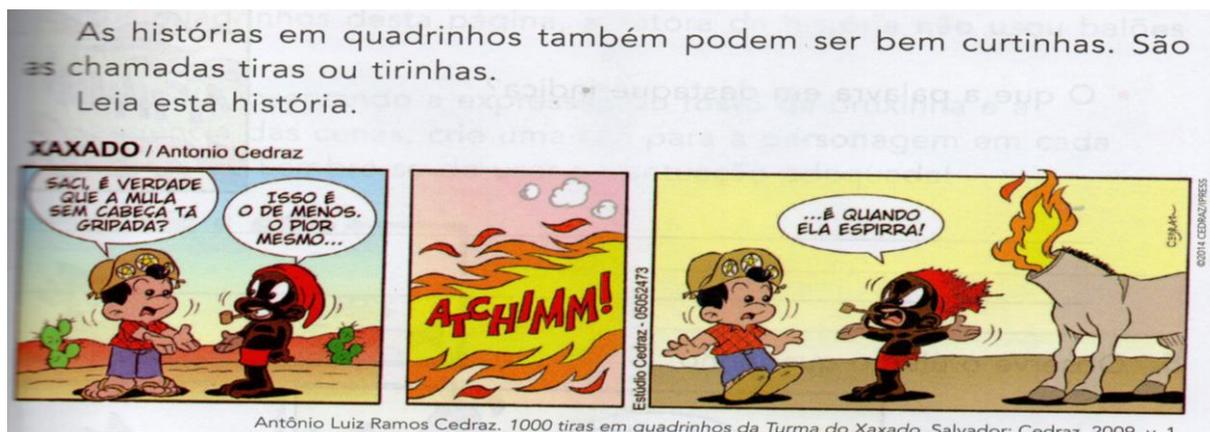
A fala da docente A aponta para o uso do livro didático de maneira mais esporádica ao final do ano letivo atendendo à finalidade de apropriação da leitura e da interpretação de textos.

Com relação à utilização do mesmo pela docente A, na aula 8, a docente fez a leitura deleite de uma história em quadrinhos presente em um almanaque, em seguida solicitou que os alunos pesquisassem algumas palavras desconhecidas para eles e, por fim, a docente solicitou que os alunos continuassem a responder questões do livro que haviam sido iniciadas em uma aula anterior. A atividade em questão estava presente na página 166 e abordava o uso do gênero tirinha que já vinha sendo trabalhado em aulas anteriores. A questão a ser respondida indagava acerca do que significava a palavra “Atchim” presente na tirinha, reportando-se ao espirro do saci.

A docente B apresentou uma maior frequência no uso do livro didático, utilizando o livro em 4 das 15 aulas observadas. Vejamos a seguir extratos de algumas atividades que envolveram o uso dos gêneros.

Na aula 14, a docente B realizou atividade das páginas 165, 166 e 167 do livro. Na unidade em que estas atividades estão inseridas são explorados os gêneros, as lendas e as histórias em quadrinhos. Segue extrato de atividade realizada pela professora em sala:

**Figura 18 - Extrato de atividade do livro sobre o gênero tirinha**



Após a leitura dos quadrinhos, a docente deu prosseguimento à atividade realizando as perguntas que estavam presentes no livro didático, ouvindo as respostas apresentadas pelos alunos e, em seguida, registrando no quadro aquelas que deveriam ser anotadas no livro.

As questões presentes no livro foram as seguintes: “O que a palavra em destaque indica?”, referindo-se à onomatopeia do espirro da mula sem cabeça, “Por que o Saci acha pior quando o personagem espirra?”, “Como é possível perceber as consequências do espirro do Saci?”, “O que a expressão corporal e facial do Saci indica?”.

As questões apresentadas no livro didático chamam a atenção para algumas características presentes neste gênero como, por exemplo, a presença de imagens, as expressões dos personagens e a onomatopeia. Ao chamar a atenção para esses fatores acreditamos que as autoras buscam fazer com que as crianças percebam que além dos textos escritos, as imagens são importantes para que consigamos compreender a tirinha, haja vista que estes recursos fazem parte do gênero.

Sobre isso, Lins, Elias e Junior (2013) afirmam que os recursos icônicos não são meramente ilustrativos de fragmentos da história. Pelo contrário, são parte constitutiva da história, já que o desenrolar das ações na trama narrativa é também realizado por meio do desenho. Por isso, a leitura de quadrinhos deve ser incentivada em ambiente escolar, mas ancorada em instrumentais teóricos que auxiliem na busca de produção de sentidos.

Ao contrário do apresentado, o que se pode observar da docente ao explorar a atividade é que a professora se restringiu apenas à leitura das questões, escuta das respostas e escrita das respostas corretas no quadro, o que evidencia a

importância dada pela docente à resolução de questões e interpretação do texto. A postura da docente empobreceu a atividade, pois a proposta inicial presente no livro abarcava uma reflexão sobre os elementos verbais e não verbais presentes na tirinha o que a simples resolução das questões sem uma maior reflexão não pode alcançar.

Na aula nº 07, a professora realizou atividades presentes nas páginas 221, 222 e 223 do livro de Língua Portuguesa. Na unidade que comporta esta atividade se propunha como eixo central o trabalho com contos, cartas e poemas. Vejamos a seguir imagens das atividades propostas e como a docente conduziu o trabalho com o gênero poema presente no livro didático.

**Figura 19 - Poema 1 retirado do livro didático de Língua Portuguesa**

Leia o poema e observe que sensações ele desperta em você.

**Tese**

A cor-de-burro-quando-foge depende do burro que fugiu. Tem burro que fuge amarelo tem burro que fuge anil tem burro que fuge verde tem burro que fuge rosado e tem burro que fuge vermelho todo envergonhado.



Almir Correia. *Poemas sapecas, rimas traquinas*. São Paulo: Formato, 2009. p. 14.

**Figura 20 - Poema 2 retirado do livro didático de Língua Portuguesa**

**Canseira que dá canseira**

— Menino, venha estudar!  
— Mãe, eu tô cansado.  
— Menino, cansado de quê?  
— Cansado, mãe,  
de vadiar,  
de bater perna,  
de caçar tempo,  
de domar o vento,  
de enganar o sol,  
de esticar a sombra,  
de cercar a enxurrada,  
de achar bicho nas nuvens,  
de colorir o arco-íris,  
de alisar pelo de gato,  
de beliscar o pé da mesa.

Mãe, como eu tô cansado!

Elias José. *Um jeito bom de brincar*. São Paulo: FTD, 2002. p. 34.



Conforme registrado em diário de campo, observemos a seguir como a docente conduziu a realização das atividades acima:

#### **Quadro 48 - Registro de diário de campo sobre o trabalho com os poemas 1 e 2**

A professora inicia a aula solicitando que os alunos abram o livro na página 221, em seguida, informa aos alunos que eles vão conhecer e que será feita a leitura de alguns poemas. Prossegue então fazendo a leitura do poema “Tese” de Almir Corrêia. Durante a leitura do poema os alunos sorriem e acham bastante engraçado. Em seguida, a docente prosseguiu fazendo uma nova leitura do poema, solicitando então que os alunos repetissem juntamente com ela. Após finalizar a leitura informou que faria a leitura de algumas informações sobre o autor que estavam presentes no livro. Seguiu então fazendo a leitura de algumas informações sobre o autor, ao final da leitura, iniciou a leitura do poema “canseira que dá canseira” do referido autor; finalizou pedindo que os alunos fizessem a leitura silenciosa do poema e respondessem as questões presentes no livro.

Ao contrário do que foi proposto pela atividade do poema 1 que era perceber as sensações que o poema poderia suscitar em seus leitores, a docente optou apenas por solicitar que os alunos repetissem juntamente com ela a leitura do mesmo, esvaziando de sentido a atividade proposta, haja vista que os estudantes ficaram presos apenas à leitura do texto. Souza (2005) enfatiza que esse tipo de condução não propicia o devido tempo para ler e reler, buscando explorar o sentido explícito ou implícito presente, o que impede “o fantasiar” pretendido pelo autor.

No poema 2, a docente solicitou uma leitura silenciosa e em seguida a resolução de questões que propunham a identificação de informações que estavam implícitas no texto e que envolviam respostas pessoais. A condução da atividade com o gênero novamente aponta para um exercício desprovido de sentidos. Sobre a relevância da presença do gênero poema em sala de aula, Koch e Elias (2013) afirmam que é importante que a leitura de poemas promova a interpretação voltada para a produção de sentidos como resultado da interação entre autor, texto e leitor.

A partir da análise da condução das atividades com os gêneros tirinha e poema podemos perceber uma ênfase dada pela docente para a realização em sala de aula de leituras de textos de uso social e, em seguida, a interpretação dos textos que foram lidos. Esse movimento é extremamente relevante levando-se em consideração a necessidade de que os estudantes se apropriem da leitura sabendo

realizar, assim que possível, uma leitura autônoma e competente. No entanto, ao realizar as atividades apenas no âmbito do texto, a docente B deixou de atentar para questões que abarcavam os gêneros escolhidos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos lançamos neste percurso investigativo nos propusemos a compreender o uso dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização. De maneira mais específica, objetivávamos compreender com quais objetivos as professoras trabalham com gêneros textuais; identificar os critérios usados pelas docentes para a escolha dos gêneros a serem trabalhados; compreender como os gêneros eram trabalhados nos diferentes eixos de aprendizagem; e identificar os recursos mobilizados pelas professoras para uso dos gêneros em sala de aula.

Como resultados deste estudo podemos apontar que no que se refere aos objetivos para o trabalho com gêneros, a docente A demonstrou possuir objetivos claros para a inserção dos gêneros em sala de aula.

De uma maneira geral, a docente em pauta revelou possuir uma preocupação em fazer uso dos gêneros em sala de aula para promover também o incentivo à leitura (através das leituras deleite), apropriação da leitura (através das leituras individuais e coletivas realizadas de textos dos gêneros propostos), organização temporal (através do uso do calendário), apropriação da escrita e interpretação de textos.

No que toca à docente B, a mesma enfatizou como objetivos para o trabalho com os gêneros a apropriação da leitura, interpretação de textos e produção textual. O olhar da docente sobre a apropriação da leitura e interpretação de textos pode ser observado através da condução das atividades com os gêneros nos diferentes eixos de ensino, haja vista que na maioria das atividades propostas pela professora propunha a leitura e interpretação do texto lido.

Em relação aos critérios para a escolha dos gêneros a docente A demonstrou possuir uma diversidade de critérios que precisam ser atendidos para a inserção dos mesmos em sala de aula, como por exemplo, serem gêneros de fácil compreensão, atrativos para as crianças, que estejam em conformidade com a matriz curricular do município, que não sejam textos longos e que estejam dentro da realidade dos estudantes, demonstrando possuir uma preocupação com questões didáticas referentes ao ensino desses gêneros.

O critério de fazer parte da matriz curricular pode ser observado no sentido de que os gêneros tirinha, poema, quadrinhos e verbete, selecionados pela docente, estarem presentes na matriz curricular do município para aquele ano do ciclo. A

inserção desses gêneros aponta para a inclusão no âmbito escolar dos “saberes curriculares” defendidos por Tardif (2002). A necessidade de serem textos curtos e atrativos para as crianças também pode ser percebida na escolha dos quadrinhos e tirinhas, haja vista que são compostos por textos curtos.

Já a docente B apontou como critério para a escolha dos gêneros que eles fossem textos curtos atentando apenas para o tamanho do texto a ser ensinado.

O uso dos gêneros textuais nos diferentes eixos de ensino foi vivenciado pela docente A de uma maneira mais aprofundada e diversificada abarcando o trabalho com os diferentes eixos, explorando na maioria das vezes mais de um eixo de ensino na mesma proposta didática, bem como esteve atenta para trabalhar questões relativas ao gênero que estava sendo proposto.

A docente B desenvolveu seu trabalho com os gêneros numa perspectiva menos global priorizando o eixo de leitura em detrimento dos outros eixos de ensino aprendizagem onde na maioria das vezes solicitava a leitura do gênero e propunha questões relativas à interpretação do texto que estava sendo lido, o que não diversificava as situações didáticas propostas.

No que se refere às estratégias utilizadas pelas docentes para viabilizar o trabalho com os gêneros em sala de aula, foi observado que as professoras lançaram mão de diversos recursos didáticos para inserir os gêneros textuais no contexto de sala de aula. Sobre isso, pudemos perceber o uso dos gêneros textuais a partir da exploração do livro didático, do trabalho com os gêneros em ficha de atividades, nas leituras deleites realizadas no início das aulas e na rotina escolar da professora A, o que aponta para uma diversidade de situações didáticas mobilizadas pelas docentes para o trabalho com os gêneros textuais no âmbito de sala de aula.

Percebe-se uma lacuna no trabalho das docentes no que se refere ao eixo oralidade, bem como ausência de uma prática mais sistemática com os gêneros orais em sala de aula. As duas docentes observadas poderiam explorar os gêneros orais com uma maior frequência, apresentando-os às crianças, conversando sobre suas características, esferas de circulação, bem como solicitar aos alunos que produzissem textos orais de diferentes gêneros, como por exemplo, debates, entrevistas, notícias, propagandas etc.

Como limitações no processo e desenvolvimento da pesquisa destacamos: a) Poucas pesquisas e estudos que tratassem a respeito do uso dos gêneros nas séries correspondentes ao início do ciclo de alfabetização; b) Dificuldades em

encontrar docentes que se disponibilizassem a participar da pesquisa, tendo em vista que algumas das docentes recebiam os questionários e não os devolviam, inviabilizando o andamento da pesquisa e suscitando a necessidade de mudança de escola para busca de novos sujeitos, o que dificultou o processo de pesquisa.

Ao final da pesquisa podemos compreender que a prática das docentes investigadas com o uso dos gêneros visava atender a necessidades específicas do ciclo em que elas se encontram inseridas, haja vista que ao final do mesmo se objetiva que os estudantes possuam a autonomia para ler e produzir textos, sejam eles na modalidade oral ou escrita, demonstrando propriedade na utilização de textos de circulação social (CNE, 2013).

Assim como o referido documento acima, Moraes (2012) repercute que ao final do terceiro ano do ensino fundamental I os estudantes devem ter avançado no domínio da norma ortográfica, consigam ler com fluência e compreender pequenos textos, assim como produzir gêneros escritos que puderam aprender na escola com autonomia. Desta forma, se torna compreensível que as docentes direcionem o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula para buscar atingir os objetivos propostos durante o ciclo de alfabetização.

No entanto, para que os estudantes desenvolvam propriedade na produção e no uso de textos de circulação social, não se exclui a necessidade de as docentes observadas explorarem mais a fundo os gêneros, apresentando-os às crianças, suas características, contexto de produção, esferas de circulação, bem como solicitar aos alunos que produzam textos orais e escritos de diferentes gêneros.

Todo estudo possui as suas limitações suscitando e inspirando a realização de novas pesquisas. Como sugestão, apontamos um estudo comparativo entre a prática das docentes com o uso dos gêneros e as aprendizagens dos alunos, bem como uma investigação sobre a prática docente com o uso dos gêneros nos três anos iniciais do ciclo de alfabetização, visando perceber como acontece o trabalho com os gêneros nos três primeiros anos de escolarização do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Corrêa Borges de; LEAL, Telma Ferraz. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Práticas cotidianas de alfabetização. O que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2015.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e Letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia. Orgs. **Alfabetização e Letramento: Conceitos e Relações**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- APARÍCIO, Ana Silva Moço; SILVA, Ribeira da (Orgs). **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Coleção: Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 36. Campinas, SP: Pontes editores, 2014.
- BAKHTIN, Michel. **Estética e criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROSO, Teresinha. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs). **Coleção explorando o ensino: Literatura**, v. 20. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 69-88.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. (p. 48- 49)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula [elaboração Egon Rangel]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acesso em: 10 maio 2015.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CORREA, Thiago Henrique Barnabé. O cotidiano escolar como espaço- tempo de formação e reflexão. **Educação**, Batatais. v. 3, n. 1, p. 129-137, jun. 2013.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando**: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

CRUZ, M. C. S. Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SAEB, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, ano 2, unidade 2, 2012

FARIAS, Luana Francisleyde Pessoa de. **Os gêneros orais**: uma alternativa sócio-interacionista para o ensino de língua materna. Mestrado, UFPB, 2009.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles et al. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

FOGAÇA, Francisco Carlos; CRISTÓVÃO. Vera Lúcia Lopes. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, v. 47, n. 1, p. 265-269, Jan./Jun. 2008

GALVÃO, Telma; LEAL, Telma Ferraz. **Há lugar para métodos de alfabetização?** Conversa com professores(as). s/a.

GAMBOA, Silvio Sanchez (Orgs). **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Corrêa de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: SOUZA, Ivani Pedrosa; BARBOSA, Maria Lúcia Figueirêdo (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais : Configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MENDONÇA, Marcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, Márcia. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e Gêneros Textuais. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Corrêa de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Kátia Maria Barreto da Silva; SILVA, Alexandra da; Dicionário: prazer em conhecê-lo. In: SILVA, Alexandro; MORAIS, Artur Gomes de; Kátia Leal Reis de Melo (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), maio de 2006.

RODRIGUES, Lucimar Regina Santana. **Os gêneros do discurso nos livros didáticos do ensino médio**. Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade textual os gêneros em sala de aula**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Cami Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Corrêa Borges de; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e Letramento: Conceitos e relações**. 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11. Maio/Ago. 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales.

SOLÉ, I. Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada! In: TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimentos**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUSA, Ryta de Kassya Motta de Avelar. **Cantigas populares: um gênero para alfabetizar letrando**. 2007. Dissertação. (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação: Positivismo, Fenomenologia, Marxismo. São Paulo: Atlas, 2006.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Vitória da Conquista, BA, 2017.

WOLFF, Clarice Lehnen; NAZARI, Gracielle Tamiosso **A Importância da Oralidade no Processo de Alfabetização**. Letrônica. v. 2, n. 1, p. 150 - 167, julho de 2009.

## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Olá Professor(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com o título: **O trabalho com gêneros textuais no ciclo de alfabetização: Práticas de professoras alfabetizadoras**. Nossa pesquisa tem como objetivo compreender como acontece o trabalho com os gêneros textuais dentro do ciclo de alfabetização. É importante salientar que as informações obtidas com este questionário, bem como, os dados coletados durante a pesquisa respeitarão o sigilo da identidade dos participantes.

### QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

✓ **Dados pessoais e profissionais:**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: Fem. ( )      Masc. (      )      Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Turma que leciona \_\_\_\_\_ Telefone(s) para contato: \_\_\_\_\_

Tempo que leciona nesta turma \_\_\_\_\_

✓ **Formação acadêmica:**

	Magistério	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
<b>Curso</b>					
<b>Ano</b>					
<b>Instituição de ensino</b>					

✓ **Experiência Profissional:**

Tempo de experiência profissional na Rede Municipal do Recife \_\_\_\_\_

Tempo de experiência profissional na docência \_\_\_\_\_

Possui outra(s) experiência(s) profissional(ais) na educação? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual(ais) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Além desta escola, você trabalha em outra rede de ensino? ( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for sim, especifique seu outro vínculo no quadro abaixo:

Rede pública de ensino	( ) 1 escola	( ) mais de duas escolas
Rede privada	( ) 1 escola	( ) mais de duas escolas

✓ **Formação complementar**

Está participando ou já participou das formações oferecidas pela rede Municipal de Ensino do Recife ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual(ais) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Participa ou já participou da Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, em qual(ais) anos? \_\_\_\_\_

✓ **Disponibilidade de participação na pesquisa**

Professor(a), você aceita participar da nossa pesquisa? Sua contribuição é muito importante para nós!

( ) Sim ( ) Não

**AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!**

## APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



### ENTREVISTA

1. Me fala um pouco sobre como é a sua turma?
2. Através das observações eu percebi que você trabalha bastante com textos em sala de aula, quando você traz textos, geralmente você os traz com que objetivo?
3. E como você escolhe os textos a serem trabalhados?
4. Que critérios você acredita que precisam ser considerados na escolha dos textos?
5. Ao longo do ano letivo que textos comumente você traz para sala de aula?
6. Quando você traz um texto para ser trabalhado, como você costuma desenvolver esse trabalho?
7. Eu observei que você fez a leitura de alguns livros e trouxe diversos textos para serem trabalhados como o poema, a tirinha, o bilhete etc. Quando você trabalha com textos onde você costuma buscá-los?

## APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

## ✓ Informações gerais da professora

Nome: \_\_\_\_\_

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Turma que leciona \_\_\_\_\_

Número da observação \_\_\_\_\_ Data da observação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ✓ Rotina desenvolvida pela professora

--

## ✓ Gêneros abordados durante a aula

---

---

## ✓ Quando estes gêneros foram abordados?

---

---

---

- ✓ **Com que objetivo e com que finalidade ela abordou os gêneros em sala de aula?**

---

---

- ✓ **Quais eixos ela trabalha quando está trabalhando com gêneros?**

---

---

- ✓ **Recursos didáticos mobilizados para o trabalho com os gêneros**

<b>Materiais utilizados</b>	<b>Atividade(s) realizada(s)</b>
Livro didático	
Ficha de atividade	
Caderno de atividades	
Outros	

**Descrição da aula**

---

---

---

---

**APÊNDICE D**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ENTREVISTA COM A GESTORA**

- 1. A escola funciona em quais turnos?**
- 2. Quais turmas funcionam em cada turno?**
- 3. De uma maneira geral qual é o quantitativo de alunos matriculados?**
- 4. Qual a faixa etária dos alunos matriculados na escola?**
- 5. Os professores em sua maioria possuem que nível de formação?**
- 6. Qual o quantitativo de funcionários da escola?**
- 7. O espaço físico da escola é composto por?**



**APÊNDICE E**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Dados de identificação**

Título do Projeto:

O uso dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização: práticas de professoras alfabetizadoras.

Pesquisadora Responsável:

Cintia Marques de Oliveira Alves

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável:

Universidade Federal de Pernambuco

Telefones para contato:

Nome da participante:

\_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos. R. G. \_\_\_\_\_

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (ª) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “O uso dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização: Práticas de professoras alfabetizadoras”, de responsabilidade da pesquisadora Cintia Marques de Oliveira Alves.

1. A pesquisa apresenta como objetivo compreender o uso dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização.
2. Esta etapa da pesquisa será realizada através de observação e entrevistas, onde buscaremos compreender como os gêneros são trabalhados em sala de aula, com que finalidade, com que objetivos são escolhidos e que estratégias são mobilizadas pelas docentes para o trabalho com os gêneros.
3. Espera-se que a pesquisa traga benefícios para a participante e para a comunidade escolar, pois a temática é atual e trata de questões pertinentes ao âmbito escolar.
4. É garantido à participante sanar quaisquer dúvidas, em qualquer tempo do andamento da pesquisa, sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual.
5. A participação é **voluntária** e o consentimento para a participação poderá ser retirado a qualquer momento, não havendo prejuízos para a continuidade da pesquisa.
6. A pesquisadora compromete-se a:
  - Garantir que o uso dos dados da pesquisa será exclusivamente utilizado para fins acadêmicos;
  - Manter os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob guarda ou responsabilidade durante 5 anos após o término da pesquisa;
  - Garantir a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, salvo em casos, em que os/as participantes manifestem por escrito o desejo de identificação.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ declaro ter sido informada e concordo em participar da pesquisa acima descrita.



## DOCUMENTO FORNECIDO PELA DOCENTE A

EIXOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<p><b>Valorizar</b> a linguagem escrita, como fonte de informação, fruição estética e veiculação de conceitos e valores</p> <p><b>Revisar</b> e reescrever textos com apoio do(a) professor(a), retomando as partes já escritas, para planejar as seguintes, observando os aspectos discursivos e formais, a adequação do vocabulário, da pontuação e dos elementos coesivos</p> <p><b>Elaborar</b> pequenas notícias, considerando: leitor, finalidade do texto, adequação vocabular ao gênero</p>	<p><b>Escrever</b> textos relativos às experiências vividas, ou à divulgação do saber escolar/científico</p>	<p><b>Relato de experiência vivida, entrevista:</b> estrutura do gênero: convenções gráficas (orientação, alinhamento, segmentação)</p>	
			<p><b>Mensagem eletrônica e/ou pelas redes sociais:</b> elementos constitutivos do gênero: destinatário, remetente, objetivo do texto</p>	
			<p>Notícia, reportagem, estrutura e formas de produção da notícia</p>	
			<p><b>Refacção textual (aspectos discursivos e formais:</b> adequação do vocabulário, da pontuação, dos elementos coesivos)</p>	
ANÁLISE LINGÜÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	<p><b>Compreender</b> os princípios do sistema de escrita, escrevendo pequenos textos, utilizando a hipótese de escrita alfabética com domínio das convenções ortográficas</p> <p><b>Observar</b> a concordância verbal em frases e textos</p> <p><b>Empregar</b> artigos, adjetivos, pronomes e numerais em concordância com os substantivos que acompanham</p> <p><b>Usar</b> a ordem alfabética na organização de palavras em diferentes gêneros e suportes textuais</p> <p><b>Reconhecer</b> os efeitos de sentido e de entonação na leitura, decorrentes do uso de sinais de pontuação</p> <p><b>Organizar</b> pequenos textos em frases, utilizando, adequadamente, os recursos da pontuação</p>	<p><b>Compreender</b> os princípios que organizam o sistema alfabético</p> <p><b>Apropriar-se</b> das convenções da Língua Portuguesa</p>	<p><b>Princípios básicos do sistema de notação alfabética</b> <b>Conhecimentos metafonológicos:</b> semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras, valores sonoros convencionais das letras</p>	
			<p>A concordância do nome com seus modificadores e determinantes,</p> <p><b>Flexão das palavras e concordância:</b> plural, tempo e pessoas verbais</p> <p>Adequação vocabular à produção de sentido</p>	
			<p>Pontuação</p>	