



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

Anna Maria Barros de Azevêdo

**A CONCEPÇÃO DO ENSINO DA LEITURA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA OS  
ATORES EDUCACIONAIS**

Brasília – DF  
2013

Anna Maria Barros de Azevêdo

**A CONCEPÇÃO DO ENSINO DA LEITURA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA OS  
ATORES EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: **Prof<sup>a</sup> Dra. Marcia Elizabeth Bortone**

Brasília – DF  
2013

Anna Maria Barros de Azevêdo

**A CONCEPÇÃO DO ENSINO DA LEITURA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA OS  
ATORES EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Marcia Elizabeth Bortone

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Banca examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcia Elizabeth Bortone (LIP/UnB) – Presidente

Prof<sup>a</sup>. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (LIP/UnB) – Membro Interno

Prof<sup>o</sup>. Dr. Alexsandro da Silva (UFPE/CAA) – Membro Externo

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (LIP/UnB) – Membro Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Criador e Mantenedor de todas as coisas. Sem Ele, nada do que foi feito se fez, e mais ainda, Ele mantém todas as coisas pela Palavra do Seu Poder. A linguística não faria sentido se eu não cresse nisto.

Aos meus pais pela dedicação em me proporcionarem educação de qualidade. Por confiarem que Deus me guardaria durante todo tempo que morei longe de casa e por acreditarem em meu potencial, que eu podia ir além nos meus estudos.

Aos meus familiares que sempre me incentivaram nos estudos, seja com palavras de conforto ou simplesmente buscando conhecer mais um pouco do meu campo de estudo. Todo interesse demonstrado causou grande alegria em mim, de saber que meus estudos não foram vãos.

Aos amigos e irmãos em Cristo que tanto me ajudaram em orações a meu favor, em incentivos e até mesmo com seus conhecimentos prévios, ou, como diria mais aguçadamente, com seus letramentos autônomos, sempre me proporcionando diálogo dentro do tema estudado, ajudando-me a tecer opiniões que seriam relevantes aos meus estudos.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup>. Marcia Elizabeth Bortone, que sempre se mostrou paciente em me ensinar seus conhecimentos, que seriam fundamentais para construção do meu saber. Pelas orientações dadas ao longo da pesquisa e por acreditar em meus esforços.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), especialmente às funcionárias Ângela e Renata, pela dedicação e esmero no trabalho desempenhado e pela atenção sempre dispensada com cordialidade e presteza.

Aos professores do Mestrado que foram sensíveis às minhas limitações físicas, mas que consideraram minhas capacidades de fazer tanto quanto meus demais colegas de curso. Grata pelos ensinamentos e pelos bons momentos de aulas. São lições que levarei por toda a vida.

Palavras nunca são suficientes para expressar a gratidão de coração, mas faço bom uso do 'muito obrigada' a todos quanto estiveram comigo nesta caminhada árdua, porém, proveitosa.

*"Não há linguagem nem fala onde não se ouça a sua voz."  
(Salmo 19.3)*

*"...Sustentando todas as coisas pela palavra do seu poder."  
(Hebreus 1.3c)*

## SUMÁRIO

Resumo	08
Abstract	09
I – INTRODUÇÃO	10
II - REFLEXÕES TEÓRICAS	17
2.1. Alfabetização e letramento: concepções e práticas	17
2.2. Gêneros textuais: concepções e práticas	19
2.3. Educação para além da alfabetização: estabelecendo propostas	24
2.4. Leitura proficiente: um caminho para o letramento	26
III - A PESQUISA	28
3.1. Descrição dos dados	28
3.2. Análise dos dados	31
3.2.1. Ministério da Educação e Cultura	31
3.2.2. Gerência Regional de Educação Básica	37
3.2.3. Coordenação Pedagógica	41
3.2.4. Docente	43
IV-REFLEXÕES FINAIS	47
V-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
VI- ANEXO	52

## **RESUMO**

A presente dissertação surgiu de minha inquietação sobre como seria a concepção do ensino da leitura a partir dos gêneros textuais para os atores educacionais. O objetivo foi analisar como quatro agentes educacionais concebiam o desenvolvimento da alfabetização e do letramento em sala de aula, a partir dos gêneros textuais. Realizamos pesquisa qualitativa com foco em concepções sociais. Os procedimentos metodológicos compreenderam: entrevista semi-estruturada e análise qualitativa dos dados coletados. Os teóricos selecionados nos proporcionaram subsídios válidos à nossa pesquisa e nos deram respaldo para acreditarmos que, embora a educação deva buscar uma alfabetização por meio do letramento, essa realidade ainda não se concretizou no dia a dia de sala de aula, apesar de os gêneros textuais estarem sendo amplamente trabalhados nos cursos de formação docente no Brasil.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Alfabetização; Letramento; Gêneros Textuais; Formação Docente

## **ABSTRACT**

This work emerged from our concern about the conception of the teaching of reading from the text genres to the educational actors. Our goal was to analyze how four educational agents conceived the development of alphabetization and literacy in classroom from the text genres. We conducted qualitative research focusing on social conceptions. The methodological procedures comprised semi-structured interviews and qualitative data analysis. The theorists selected provided us valid subsidies to our research and supported us on the belief that, although the education should seek an alphabetization through literacy, such reality has not been verified on the daily routine of the classroom yet, despite the text genres are widely addressed in teacher training courses in Brazil.

## **KEYWORDS**

Literacy, Textual Genres; Teacher Training.

## I - INTRODUÇÃO

Atualmente, na área educacional, estamos presenciando o surgimento de inúmeras pesquisas no âmbito dos estudos linguísticos que têm buscado promover uma grande discussão com vistas a melhorias/mudanças no fazer pedagógico do professor em seu dia a dia de sala de aula, como é o caso da inclusão dos estudos de sociolinguística, da linguística textual e dos estudos de gêneros e de letramento. A complexidade cada vez maior da sociedade influencia um número, também cada vez maior, de gêneros discursivos presentes no nosso cotidiano, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade altamente tecnologizada e complexa.

Toda vez que escrevemos ou falamos (seja em um e-mail, palestra, informativos, dentre outros) estamos fazendo uso dos gêneros textuais. Para tanto, se queremos uma escola interacionista, temos, em primeiro lugar, que inserir a aprendizagem da língua escrita e oral alicerçada ao estudo dos gêneros em uma perspectiva interacional.

No âmbito da escola, mais precisamente da sala de aula, a compreensão da diversidade dos gêneros usados na sociedade é importante. O professor se depara com uma turma composta de crianças das mais diferentes realidades. Desde aquelas que têm acesso aos mais variados gêneros escritos no seu cotidiano, até aquelas que se restringem a conhecer apenas o que é apresentado pela escola e vêm de comunidades onde quase só se usam os gêneros orais informais para a comunicação.

Por causa dessa diversidade existente, muitos professores têm de inserir uma metodologia, um modo de ensinar que alcance resultados mais eficientes. Saber trabalhar em uma perspectiva interacional, que insere a língua no seu aspecto social e considera a variação como algo inerente à língua torna-se um desafio a ser perseverado.

Para que isso se torne realidade, é fundamental que se trabalhe a leitura e produção de diferentes gêneros que circulam socialmente, bem como uma gramática contextualizada e voltada para a eficiência na leitura, na escrita e na oralidade.

No entanto, o que se verifica nas escolas brasileiras, infelizmente, não são práticas pedagógicas interacionais. Embora do ponto de vista educacional não seja salutar dissociar alfabetização (domínio de código alfabético...) de letramento (familiarização do aprendiz com diversos usos sociais de leitura – a partir dos gêneros textuais), uma vez que se deveria alfabetizar letrando, observa-se que o processo de alfabetização nas escolas ainda apresenta passos lentos, pois o que mais se vê são pessoas alfabetizadas, mas que não são letradas com o letramento sistemático da escola, que denominaríamos letramento escolar. De certa maneira, o problema parece se agravar, visto que não há chances de retorno à escola para se tornar letrado.

Um fator agravante neste cenário educacional pode ser facilmente observado no que tange ao ensino da gramática pelas escolas (públicas e particulares) que, em sua maioria, é feito de forma descontextualizada, ou seja, não se trabalha a gramática em relação ao texto, mas apenas como elementos morfológicos soltos para serem decorados. Embora seja um recurso importante no aperfeiçoamento do estilo formal da língua, há que se admitir que muitos dos aspectos ditados pela

gramática da Língua Portuguesa já estão ultrapassados até mesmo na linguagem formal. Esta descontinuidade tem prejudicado o acesso dos alunos à compreensão do que seja ler e escrever.

Bagno traz à tona esta discussão que é bastante peculiar ao universo escolar, visto ser neste contexto que a gramática é, muitas vezes, imortalizada e estatizada, no sentido de não ser lícito que sofra alterações que acompanhem os avanços sociais ou que essas alterações devam ocorrer dentro de certos limites que acabam sendo considerados pelos linguistas como atrasos. O autor questiona

por que as outras ciências podem avançar, rever seus conceitos, lançar novas teorias que ajudem a entender os fenômenos e somente nós, da área da linguagem, temos de continuar repetindo imprecisões, conceitos falhos e definições incompletas elaboradas há mais de dois milênios? (2007, p. 66)

Questionamentos assim, nos inquietam sobre a necessidade de repensar não só sobre os aspectos metodológicos no âmbito do 'como fazer', mas também sobre o que se oferece aos alunos em termos teóricos e o que se exige que se aprenda: se são convenções desnecessárias (por causa do não uso da língua viva) ou convenções necessárias (que serão utilizadas em determinados contextos), a partir de uma competência linguística e comunicativa.

Por situações significativas e preocupantes como essas, é importante ao educador e ao linguista procurar fornecer subsídios às instâncias educacionais, desde o fazer pedagógico do professor até as instâncias superiores, como o Ministério da Educação. Isto não pode ser feito, no entanto, sem a devida compreensão de como esses atores educacionais compreendem a junção da alfabetização e do letramento e como podem atuar na escola para que os alunos saiam eficientes nestas habilidades.

Com base nesta perspectiva, analisaremos a concepção de alguns atores educacionais quanto à alfabetização e letramento e como eles veem o ensino dos gêneros, se essa prática torna possível a erradicação do analfabetismo de forma eficiente, isto é, formando cidadãos alfabetizados e letrados. Partimos do pressuposto de que professores, pedagogos e até autoridades educacionais não têm dado atenção e suporte necessários para que a alfabetização e o letramento sejam reais. Isto por causa do pouco conhecimento que possuem a respeito desses conceitos.

A pesquisa tem como base teórica as concepções de alfabetização e letramento propostas por Soares (2010), Carvalho (2010), Bortone (2008), Rojo (2009), entre outros. No que se refere aos estudos de gênero, tomamos como propriedade teórica os estudos de Marcuschi (2008).

A pesquisa busca, também, aliar a esses estudos uma concepção dos aspectos pedagógicos quanto à organização escolar, tendo um olhar especial para a prática docente, a partir de Tardiff (2005), visto que é nesse campo de atuação que se converge todo trabalho educacional realizado pelas demais instâncias educacionais.

Assim, foi possível estabelecer tais objetivos a serem alcançados. A partir de uma perspectiva mais ampla de analisar como quatro agentes educacionais (professora, coordenadora, secretária de educação e representante do Ministério da Educação e Cultura – MEC para sanar nossos questionamentos de pesquisa quanto ao tema estudado) concebem o desenvolvimento da

alfabetização e letramento em sala de aula a partir da abordagem dos gêneros textuais. Pautamos nossas metas por meio de itens, quais sejam:

- Estimular os sujeitos da pesquisa a analisarem suas concepções no que concerne às estratégias do ensino de leitura e de produção a partir da perspectiva dos gêneros textuais;
- Orientar os sujeitos para o uso dos gêneros como recurso para as estratégias da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental;
- Estabelecer novas perspectivas de ensino;
- Proporcionar reflexão diante do tema;
- Incentivar outras pesquisas na área estudada.

A importância dessa pesquisa se revelou pelo viés de visitação aos setores que contribuem para o ensino na sala de aula. Cury (1995) contribuiu significativamente no que tange ao conceito de totalidade, entendendo a importância da harmonia entre o todo e as partes para que os resultados esperados ao fim de cada etapa estudantil (no caso em questão quanto ao ensino dos gêneros textuais) sejam alcançados.

Esta pesquisa foi, portanto, de grande relevância no sentido de trazer novas reflexões sobre a prática pedagógica e os atores nela envolvidos e, por conseguinte, novos caminhos para a prática pedagógica. Além de possível abertura para discussão de novas práticas por parte dos pesquisadores da área Sociolinguística Educacional, Estudos de Gêneros e Estudos de Letramento, que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

A nossa principal abordagem de trabalho foi qualitativa, com certa ênfase nas concepções sociais, visto que compreender o contexto social em que estamos inseridos interfere consideravelmente nas concepções e práticas de cada um, seja qual for a profissão.

Fizemos uso de entrevista semi-estruturada (LAVILLE, 2008, p. 188) com objetivo de conhecer, por meio do diálogo, como se dá o trabalho de alfabetização e letramento dos sujeitos, e mais especificamente da professora pesquisada em sua sala de aula, quais suas perspectivas, quais obstáculos são encontrados, bem como compreender como o trabalho dos demais sujeitos entrevistados pode interferir dentro da sala de aula, a partir das concepções apresentadas sobre os questionamentos feitos. A opção por este tipo de entrevista se deu pela abertura científica para criação de novos questionamentos que sirvam de esclarecimentos durante a conversa e, até mesmo, interação entre os agentes do trabalho.

A partir dessa pesquisa, obtivemos um bom diagnóstico de como se tem dado a concepção de gêneros textuais no campo educacional do Brasil e, quem sabe, contribuímos de forma satisfatória com os avanços da alfabetização e do letramento no nosso país.

Os sujeitos da pesquisa desenvolvida foram quatro personagens do campo educacional. Sentiu-se a necessidade de buscar de cada um desses atores a percepção que possuem de gêneros textuais.

A escolha desses sujeitos se baseia na concepção de que a escola é formada por diferentes setores (internos e externos) que convergem para um mesmo objetivo de educar. Entendendo-se a

sala de aula como último nível dessas etapas, buscamos perpassar nossa pesquisa por outras três hierarquias e, por fim, a professora, pois

longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho (TARDIFF, 2005, p. 17).

A proposta de inserir diversidade nos atores educacionais da nossa pesquisa partiu da compreensão relevante de totalidade proposta por Cury, quando diz:

a compreensão da relação todo/parte, que supera a colocação de que as instituições refletem estruturas mais amplas, pede por uma explicação que mostre como tal instituição coopera ativamente para produzir e/ou reproduzir as relações sociais existentes. (1995, p. 34)

ou seja, o entendimento e contribuição de todos os agentes em prol dos gêneros textuais, ou não, é que mostrará nitidamente como têm sido os resultados de alfabetização e letramento em determinados contextos educacionais.

Assim sendo, estabelecemos contato com o responsável pelo Currículo (PCN) de Língua Portuguesa, no Ministério de Educação e Cultura (MEC); em seguida fizemos contato com a secretária de educação, também atuante em currículos e programas. Estes dois sujeitos fazem parte da pesquisa externa ao contexto escolar, mas que, segundo concebemos, contribuem para o que se realiza em sala de aula.

Internamente, buscamos compreender conceitos intrínsecos à prática pedagógica da coordenadora escolar e professora. Nosso foco foi a prática docente no que tange ao ensino da língua portuguesa, mais precisamente, sobre o ensino de leitura e/ou produção textual a partir da abordagem dos gêneros textuais.

A professora pesquisada atua no Ensino Fundamental I, exercendo a docência 2º ciclo<sup>1</sup>. Optamos por desenvolver o nosso trabalho com este nível, em especial, por se tratar de uma etapa fundamental na alfabetização e letramento dos alunos, visto que, tendo sido apresentados às letras de forma mais íntima no 1º ciclo, agora se dedicam a fazer conexão entre as letras apreendidas e a compreensão daquilo que se lê, com auxílio de gramáticas, livros didáticos e paradidáticos, além das instruções dadas pela professora no decorrer do curso.

Estabelecidas as direções para a realização da pesquisa, o presente trabalho tomou o formato, conforme a síntese abaixo:

---

<sup>1</sup> Atualmente o Ministério de Educação estabeleceu que o Ensino Fundamental possua nova divisão categorial que compreende 3 ciclos com 3 estágios em cada ciclo. Assim sendo, o 1º Ciclo abrange 1º, 2º e 3º anos (Alfabetização, 1ª série e 2ª série), o 2º ciclo tendo 4º, 5º e 6º anos (3ª série, 4ª série e 5ª série) e o 3º ciclo com os 7º, 8º e 9º anos (6ª série, 7ª série e 8ª série). A medida foi tomada com base na LDB nº 9394/96, com objetivo de incluir as crianças da Alfabetização no Ensino Fundamental, proporcionando maior acesso das crianças carentes na escola.

## Reflexões Teóricas

- Alfabetização e letramento: concepções e práticas
- Gêneros textuais: concepções e práticas
- Educação para além da alfabetização: estabelecendo propostas
- Leitura proficiente: um caminho para o letramento

## A pesquisa

- Descrição dos dados
- Análise dos Dados
  - Ministério da Educação e Cultura
  - Gerência Regional de Educação Básica
  - Coordenação Pedagógica
  - Docente
- Reflexões Finais

## II- REFLEXÕES TEÓRICAS

### 2.1. Alfabetização e letramento: concepções e práticas

No que tange à discussão quanto à alfabetização e ao letramento, é preciso saber distinguir claramente o conceito de alfabetizar e letrar. Enquanto este trata mais especificamente de compreender o que se lê e dominar vários tipos de textos (gêneros) para usá-los em diferentes contextos conforme necessidade, aquele trata mais especificamente do domínio de letras como representativos dos sons do alfabeto.

Marlene Carvalho (2010), ao abordar sua concepção de alfabetização, diz:

Uso a palavra *alfabetização* no sentido restrito de *aprendizagem inicial da leitura e escrita*, isto é, a ação de ensinar (ou resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, a relação entre letras e sons. Existem definições mais amplas de alfabetização que incluem as habilidades de interpretação de leitura e produção de escrita, e até de conhecimento do mundo, mas prefiro destacar o caráter específico da alfabetização, que considero um processo limitado no tempo, no conteúdo e nos objetivos. (2010, p. 65) [grifos da autora]

deixando evidente que até mesmo ao apresentar conceitos de um e outro, é possível verificar limitações quando se trabalha apenas o alfabetizar, dissociado do letrar, como muitos educadores insistem fazer no contexto atual de educação. Mas o que se pretende, na realidade, é que se alfabetize o aluno sem, no entanto, deixar o letramento de lado, ou para as séries seguintes, como fazem muitos professores quando se encontram diante de uma situação pedagógica que exige mais dedicação e trabalho.

Em contrapartida a esta separação comum, a autora, então, defende a opção de alfabetizar e letrar o aluno, de maneira que não somente haja domínio de códigos alfabéticos, como também apropriação dos usos sociais de leitura e escrita. Para alcançar este desafio, é primordial a escolha de uma metodologia eficaz.

Assim, para que o processo de alfabetização seja eficiente, precisamos uni-lo ao processo de letramento. Considerando letramento como uma ferramenta de entrelaçamento entre o que está escrito e a realidade social, ou os *atos sociais*, como proporia Durkheim (1952).

Por ser pouco difundido e/ou quase nunca discutido, Carvalho (2010) busca em Magda Soares (1998) o conceito de letramento como sendo *o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita*, isto é, a oportunidade que é dada ao indivíduo de conhecer o que se lê e o que se escreve e poder opinar e discutir de forma abrangente sobre os temas que lhe são propostos, que vão desde política, futebol, até temas mais envolventes e complexos como o são os problemas sociais da atualidade: fome, desigualdade social, racismo, entre outros.

Embora pareça contraditório, Rojo (2009) apresenta uma perspectiva curiosa, que é o de que uma pessoa pode não ser alfabetizada, mas ser letrada. Esse conceito torna-se mais claro quando se faz uma distinção entre o letramento autônomo e o letramento ideológico. Este como sendo as práticas de letramento envolvidas com a cultura, o relacionamento social do indivíduo com o meio que vive. Já aquele como sendo de ordem mais pessoal, o letramento visto de forma mais 'pura', sem intervenções 'externas'.

Contudo, parece equívoca a ideia do letramento autônomo como fraco e o ideológico como forte. Na verdade, seria possível defender as duas como igualmente importantes, desde que a escola não priorize uma em detrimento da outra. Isso porque, se considerarmos o letramento ideológico como sendo mais importante, então não podemos dizer que há problemas com o letramento no Brasil, visto que todos os indivíduos podem ser considerados letrados dentro desse contexto, claro que uns mais e outros menos.

É nessa compreensão conjunta, associada à prática do alfabetizar e letrar, que se entende ser possível buscar formas de erradicar o analfabetismo e, evidentemente, contribuir para o desenvolvimento do país, sempre visando melhorias da qualidade educacional, sem, contudo, desmerecer a importância de formação pessoal de cada cidadão, de forma atuante na sua vida social.

Nesta busca de erradicação do analfabetismo, que deverá acontecer, principalmente, no âmbito da escola é imprescindível proporcionar aos alunos um conjunto de práticas sociais e culturais (oral e escrita) que os oriente a uma formação crítica e construtiva do indivíduo. Mas, nessa função, a escola não deve, em momento algum, desconhecer que o fenômeno do letramento não ocorre apenas no ambiente institucional de educação formal (letramento escolar), mas também em outros ambientes sociais, como a igreja, a família, o trabalho e, até mesmo, as interações sociais informais de conversa, brincadeiras, dentre outros.

Reconhecendo esta diversidade de letramentos, que Bortone (2012) chama de *multiletramentos*, a escola proporciona abertura para que seus alunos não apenas recebam instrução quanto a gêneros outrora desconhecidos por eles, mas também apresentem gêneros comuns à sua realidade, trazendo para a escola o que era antes desconhecido do universo escolar. É o que acontece quando, por exemplo, vemos a inclusão escolar de classes sociais menos favorecidas que trazem uma gama de conhecimentos culturais que eram alheios ao sistema educacional (e.g. Literatura de Cordel).

Quando a escola reconhece este alto poder de ensino que possui, as práticas de oralidade, escrita e leitura tornam-se importantes habilidades no trabalho de alfabetizar e, muito mais, tornar o aluno letrado. E os gêneros vêm para subsidiar o trabalho de forma acessível, prática e de grande eficiência no fazer pedagógico.

É nesse entrelaçamento de conhecimentos, que envolvem o alfabetizar e o letrar, que se poderá almejar um Brasil livre do analfabetismo, com formação de qualidade para seus cidadãos. É quando se poderá observar mais visivelmente a atuação destes numa sociedade pensante, crítica em sua forma de opinar e fazer acontecer.

## 2.2. Gêneros Textuais: concepções e práticas

Quando se propõe estudar acerca dos gêneros textuais, algumas pessoas costumam pensar que estão diante de um novo tema, um novo campo de estudo. Mas na verdade, o estudo dos gêneros vem desde tempos remotos da tradição literária. Marcuschi (2008) relata que desde Platão e Aristóteles já se ouvia falar em gêneros textuais.

Hoje se tem uma compreensão maior do significado de gêneros textuais/discursivos, que se relacionam com sua respectiva função social e de sua aplicabilidade ao ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, o que podemos verificar é uma mudança do conceito que se tem hoje de língua como um processo interacional, discursivo e, por conseguinte, de gênero e sua função social. Vê-se que é possível configurar muitas outras categorias para os gêneros, que vão ser utilizados conforme o contexto que o usuário estiver envolvido. Dolz<sup>2</sup> e Schneuwly<sup>3</sup> (2004) apresentaram<sup>4</sup>, dentro dessa perspectiva categórica a ideia de cinco agrupamentos de gêneros que reunirão os variados gêneros conhecidos. Os cinco domínios sociais de comunicação são: narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações.

Para melhor sistematizar, destacamos dois gêneros para cada domínio, no quadro abaixo, para servir de compreensão:

<b>Domínio Social de Comunicação</b>	<b>Exemplo de Gêneros Oraís e Escritos</b>
Narrar	Romance Conto
Relatar	Autobiografia Reportagem
Argumentar	Editorial Resenha Crítica
Expor	Conferência Texto Explicativo

<sup>2</sup> Joaquim Dolz é professor e pesquisador em Didática do Francês/Língua Materna, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, e membro do grupo Grafe.

<sup>3</sup> Bernard Schneuwly é professor e pesquisador em Didática do Francês/Língua Materna, da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNICE), Suíça, e coordenador do Grupo Grafe de Análise do Francês Ensinado.

<sup>4</sup> Defendem uma abordagem interacionista e sociodiscursiva, que pretende descrever as características enunciativos/discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos de ensino/aprendizagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas. (BORTONE, no prelo)

Descrever ações	Receita Regulamento
-----------------	------------------------

Vale ressaltar que, hoje se entende por gêneros textuais não só os que se restringem ao campo da literatura escrita, mas também aqueles que atendem as especificidades da oralidade, isto é, cada situação leva o falante a estruturar sua fala em um determinado gênero adequado para que a comunicação seja estabelecida com eficiência. Por este fator tão abrangente é que Marcuschi (2008:151) afirma que “*é impossível hoje dominar com satisfatoriedade a quantidade de sugestões para o tratamento dos gêneros textuais*”.

Há de ressaltar que o conhecimento dos gêneros está intrinsecamente ligado à competência que devemos ter em utilizá-los nos múltiplos contextos sociais, para alcançarmos objetivos específicos de comunicação, é preciso desenvolver bem a nossa habilidade de lidar com tais gêneros. Por exemplo, um médico será pouco ou nada compreendido pelo seu paciente se resolver escrever uma receita médica em um gênero poético, uma vez que, na cultura em que estamos inseridos, sugere-se que tenhamos o gênero receita médica, na prescrição de tratamentos para determinados fins.

Isto não significa que um gênero não possa ser imbricado em outro gênero. É possível verificar esse fenômeno, que Marcuschi (2008) denominou de *intergeneridade*, ou como também Koch e Elias (2009) chamaram *hibridização*, e que contribui ainda mais para a dificuldade de classificar os gêneros textuais, visto que, como o próprio termo sugere, temos uma ‘fusão’, se podemos assim especificar o fenômeno em que um gênero textual é inserido em outro (e.g. o gênero receita sendo utilizado no gênero tirinha de humor). Esta imbricação acaba levando a maioria dos linguistas a abandonar um estudo mais tipológico e adotar um viés mais pragmático, explicitando como eles se formam e como são utilizados socialmente.

Este desconhecimento dos estudos dos gêneros por parte da docência acaba por causar ineficiência no ensino destes na sala de aula. Tomando a noção de currículo e programa escolar proposta por Dolz & Schneuwly, em que

*o programa escolar* supõe uma centração mais exclusiva sobre a matéria a ensinar e é recortado segundo a estrutura interna dos conteúdos, no *currículo*, esses mesmos conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias. Além disso, os conteúdos são sistematicamente postos em relação com os objetivos de aprendizagem e os outros componentes do ensino (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 37)

não é de surpreender que a escola tenha se utilizado dos gêneros apenas num viés programático, restringindo esse recurso apenas ao campo da Língua Portuguesa, sem considerar, no entanto, que este recurso não só pode como deve ser utilizado em todas as áreas do conhecimento, para que haja

compreensão efetiva na comunicação tanto na leitura quanto na oralidade, sem esquecer da modalidade escrita.

Por causa desta fragmentação do saber, em que o ensino dos gêneros é limitado, verifica-se nos resultados<sup>5</sup> de Alfabetização e Letramento que são divulgados pelos muitos órgãos de pesquisa (dentre eles o próprio Ministério da Educação), um elevado índice de analfabetismo funcional, seja ele pleno, rudimentar ou básico<sup>6</sup>. Estes dados refletem que o problema principal da aquisição das competências comunicacionais está na escola, pois esta não tem realizado com afinco a tarefa de ensinar os alunos na apropriação destes conhecimentos.

Aprofundando esta lacuna encontrada na escola, não é difícil verificar que a formação do professor tem sido deficiente no Brasil, pois esta negligencia aspectos que são fundamentais ao ensino prático (como a metodologia), enfatizando aspectos de uso mais teórico. Embora julguem ser a teoria, muitas vezes, mais importante que os aspectos práticos, é sabido claramente que a teoria sem a prática não surte grandes resultados, pois torna-se um trabalho superficial e até repetitivo. Como é o caso do ensino da gramática totalmente descontextualizada na escola, gerando aulas monótonas, superficiais e ineficientes do ponto de vista do uso do conhecimento adquirido.

Bortoni-Ricardo (2010) cita uma entrevista dada pela educadora Eunice Durham à Revista Veja (23 nov. 2008), quando esta explana de forma objetiva o cenário brasileiro da formação do professor. Ela diz:

As faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria. Mais grave ainda, muitos desses profissionais revelam limitações elementares: não conseguem escrever sem cometer erros de ortografia simples nem expor conceitos científicos de média complexidade. Chegam aos cursos de pedagogia com deficiências pedrestres e saem de lá sem ter se livrado delas. Minha pesquisa aponta as causas. A primeira, sem dúvida, é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática. Segundo essa corrente acadêmica em vigor, o trabalho concreto em sala de aula é inferior a reflexões supostamente mais nobres. Os cursos de pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias supostamente mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar.

É uma realidade vergonhosa para o país, que acaba refletindo na sala de aula, quando estes alunos-docentes assumem a tarefa ímpar de ensinar e não o fazem com esmero, gerando resultados assustadores de analfabetismo no Brasil, como já citamos anteriormente.

Estes dados tornam-se mais vergonhosos quando observamos pesquisadores estrangeiros verificando o mesmo problema, dando veracidade à realidade que já se observa por aqui mesmo, como foi mostrado nos estudos do norte-americano Martin Carnoy, também citado por Bortoni-Ricardo (2010) quando diz:

---

<sup>5</sup> O livro "Formação do professor como agente letrador" (BORTONI-RICARDO, 2010) traz de forma detalhada os estudos mais recentes na área.

<sup>6</sup> Temos utilizados pelo próprio Ministério da Educação nas pesquisas citadas em nota anterior.

Falta ao Brasil entender o básico. Os professores devem ser bem treinados para ensinar – e não para difundir teorias pedagógicas genéricas. As faculdades precisam estar atentas a isso. Um bom professor de matemática ou de línguas é aquele que domina o conteúdo de sua matéria e consegue passá-lo adiante de maneira atraente aos alunos. Simples assim. O que vejo no cenário brasileiro, no entanto, é a difusão de um valor diferente: o de que todo professor deve ser um bom teórico. O pior é que eles se tornam defensores de teorias sem saber sequer se funcionam na vida real. Também simplificam demais linhas de pensamentos de natureza complexa. Nas escolas, elas costumam se transformar apenas numa caricatura do que realmente são. (Martin Carnoy, Veja.com. Edição. 2132 30/9/09)

É importante ressaltar que isto não exclui a necessidade de estudos teóricos, mas que anular os estudos práticos em detrimento dos teóricos redundará em ineficiência do ensino total, visto que ambos precisam ser ensinados simultaneamente, isto é, teoria e prática precisam caminhar lado a lado e não com medição de forças, como se uma fosse mais importante que a outra.

Além desse cenário que se configurou na formação do professor, não é desmerecido destacarmos a pouca notoriedade que esta profissão alcança no Brasil. Ser professor é quase a última alternativa da maioria das pessoas, as famílias não mais veem como uma nobre profissão e muito menos reconhecem que o papel docente é ímpar para que todas as demais profissões se aperfeiçoem e atuem de forma significativa.

Este desconhecimento da sociedade causa baixo reconhecimento salarial e, conseqüentemente, causa aumento da jornada de trabalho, em que muitos professores não mais trabalham apenas duas jornadas, mas até três, como pontuam Tardiff & Lessard (2008). Vivendo neste árduo trabalho, o docente priva sua mente de aperfeiçoamento profissional, seu corpo não tem descanso e sua vida cultural acaba sendo desprovida de enriquecimento intelectual, uma vez que suas idas a cinemas, museus e outros lugares que geram aprendizados tornam-se cada vez mais escassos.

Propõe-se que a situação seja revertida, e que sejam dadas condições de qualificação profissional para os docentes que gere satisfação e bons resultados no ensino do país, tanto da rede pública quanto da rede particular. Acredita-se que, quando houver parceria entre todo campo educacional (Estado, Escolas e Universidades) poder-se-á obter um excelente resultado na melhoria do trabalho docente.

### **2.3. Educação para além da alfabetização: estabelecendo propostas**

Não poderíamos tratar de temas como este dos gêneros textuais, sem o envolvermos no contexto educacional, principalmente no que tange ao relacionamento que devemos fazer entre o ensino da Língua Portuguesa e os gêneros. Ainda mais quando se reconhece a necessidade e responsabilidade que a escola possui de contribuir no aperfeiçoamento da alfabetização e do letramento de seus alunos tendo como ponto de partida as práticas docentes em sala de aula. Neste contexto, porém,

[...] deve-se salientar que não há uma fala certa e uma fala errada, mas que há falas mais monitoradas e menos monitoradas, que devemos usar de acordo com a situação na qual encontramos. É importante salientar, igualmente, que não há língua ou variedade melhor ou pior que outra, pois todas exercem a função precípua de comunicar. Portanto, todas as variedades devem ser valorizadas na escola. E mais: a norma-padrão não é melhor do que outras, mas é a que goza de maior prestígio social, daí ser obrigação da escola ensiná-la para que os alunos possam usá-la em contextos formais. (BORTONE 2008, p. 10)

bem como a importância da competência comunicativa, onde a produção textual

[...] precisa ser incentivada e, para tal, é necessário que se trabalhe com a noção de gêneros textuais/discursivos, pois cada texto terá uma função social a desempenhar, entendendo-se que a língua deve ser trabalhada sempre em situações de uso real. Para tanto, é necessário utilizar diferentes gêneros presentes em nosso dia-a-dia, cumprindo diversas funções, tais como: divertir, anunciar, comunicar, persuadir, solicitar, instruir, informar, narrar, relatar, divulgar, documentar, anunciar, entre outras. Assim, reportagens, histórias em quadrinhos, propagandas, receitas, cartazes, bilhetes, cartas, poemas, artigos e tantos outros materiais escritos ocupam espaço privilegiado nas sociedades letradas. Esses textos possuem variações de tipos e funções de acordo com situações específicas de interlocução, daí ser tarefa prioritária considerar suas especificidades, tendo como ponto de referência suas condições de produção, uso social e funcionamento. (BORTONE 2008, p. 10)

Tais perspectivas de ensino não poderão ser alcançadas se não obtiverem excelência nas bases, isto é, nos documentos que regem o ensino de sala de aula, que vão desde os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1997) até o Planejamento Diário de Aulas.

Pensando desta maneira, verifica-se uma deficiência no ensino dos gêneros na escola, tanto pela sua diversidade quanto pela aparente falta de preocupação pedagógica quanto à necessidade de expor aos alunos os mais variados gêneros existentes para que possam dominá-los, teoricamente e, principalmente, pragmaticamente. Tais documentos apresentam a importância do ensino dos gêneros na escola, citam alguns e até fornecem alguma orientação de sugestão para ser exposto em sala de aula, mas ainda se verifica superficialidade neste trabalho, uma vez que muitos gêneros de utilidade social são deixados à margem.

O que se percebe, neste caso, é que *os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para "enfeite" e até para distração dos alunos* (Marcuschi, 2008, p. 207). Esta parcialidade confirma a necessidade de aprofundamento de estudos que não só conceituem os gêneros textuais e sua importância no ensino, mas que também forneça subsídios para que a discussão alcance níveis práticos, isto é, que a teoria se 'materialize' na sala de aula.

## 2.4. Leitura proficiente: um caminho para o letramento

No âmbito dos estudos de gênero com vistas ao letramento, seria incoerente considerarmos apenas a comunicação do ponto de vista oral, esquecendo-nos da importância da leitura nesse contexto, também. Ainda mais quando se verifica a defasagem da maioria esmagadora dos alunos matriculados nas escolas brasileiras em proficiência leitora que deveriam ter no exercício da leitura.

Como a leitura é uma das principais, senão a principal, via de acesso ao letramento, é imprescindível que a escola possua bom recurso metodológico na tarefa de ensinar seus alunos a lerem fluentemente e dominarem o texto que têm em mãos, pois o que se verifica é que o grau de letramento do indivíduo afetará consideravelmente sua atuação social e econômica no contexto em que estiver inserido.

Mas, contrário ao que pensa grande parte dos professores brasileiros,

a leitura não se resume na decodificação de sons em letras. Embora a habilidade de decodificação seja um andaime para atingir as outras, ela situa-se no início do aprendizado e, por si só, não garante a proficiência em leitura. (Bortone, no prelo)

O que nos leva a buscar nos gêneros textuais uma ferramenta metodológica de ensino que seja eficaz na missão de explicitar aos leitores a importância de determinados textos, isto é, a função social que desempenham.

Bortone (no prelo) salienta a importância de se trabalhar a leitura a partir de uma perspectiva sóciointeracionista, onde

a aprendizagem da leitura pode produzir bons resultados caso seja ensinada por uma perspectiva sóciointeracionista, uma vez que estarão envolvidos tantos os conhecimentos sócio-históricos e culturais como cognitivos.

Sendo importante, nesta perspectiva, que o docente se aproprie dos gêneros e da leitura não só como ferramenta de ensino, mas compreendendo todo trabalho que será feito, isto é, que o próprio docente seja um leitor proficiente, para que possa mediar o aluno de forma significativa nesta apropriação do saber.

Vale ressaltar que, embora o letramento seja mais valorizado no âmbito da leitura, ele não acontece apenas nesta instância, pois muitas vezes os indivíduos são colocados em situações tão formais que precisam elaborar mentalmente seus textos orais, como é o caso de uma palestra, por exemplo, na qual a oralidade terá como paradigma o modelo da escrita. Este e outros exemplos de textos orais só poderão ser bem desenvolvidos quando possuírem percepção de letramento aguçada. Por ser inserido em situações como estas, é urgente que se torne a leitura um processo significativo e amplo para a criança, visto que o insucesso do leitor tem sido divisor de água no progresso do ensino.

Por que entender os gêneros como cruciais nesta tarefa de proficiência na leitura? Simplesmente porque não haverá comunicação salutar se não considerarmos as diferentes dimensões no ato da leitura, quais sejam: o contexto, o gênero, a tessitura textual, as informações implícitas e o intertexto (cf. BORTONE, no prelo). Neste caso, é deveras importante que o professor se aproprie de cada um desses itens, sabendo identificá-los claramente, mas que, também, os ensine na escola, sendo apto a conduzir os seus alunos na identificação de cada um deles nos textos que são propostos, para que haja, verdadeiramente, comunicação entre o texto e o leitor, para que a leitura de determinado texto faça sentido para o aluno, para que ele tenha significação social, para que realmente haja ação de letrar.

### III - A PESQUISA

#### 3.1. Descrição dos dados

Em nossa pesquisa, utilizamo-nos de um viés qualitativo, propondo o estudo detalhado das relações sociais, considerando a pluralização das esferas da vida, isto é, compreendendo os aspectos sociais como parte integrante do sujeito e, portanto, relevante para a pesquisa, como discute Flick (2004, p. 17).

Obtivemos melhores dados qualitativos, considerando a influência e relevância das concepções sociais que os atores da pesquisa possuem com base na trajetória profissional e pessoal construída, ou seja, é tudo aquilo que constrói conceitos e relações do sujeito com o mundo e as pessoas que o envolve, através do modo de compreensão e apreensão da realidade, com base naquilo que carregamos da cultura, da religião, das ideologias e de outros valores que nos constituem intrinsecamente.

A pesquisa realizada sob o prisma das concepções sociais foi de grande relevância, principalmente no que tange aos dados obtidos informalmente quando conversamos com a docente, visto que algumas das observações da pré-entrevistas demonstraram o porquê de algumas respostas durante a mesma.

Estrategicamente, as entrevistas se deram em contexto ascendente, do ponto de vista hierárquico. Não consideramos que uma instância seja mais importante que a outra, mas partilhamos da concepção de que todos os departamentos trabalhando juntos promoverão a qualidade final. Ainda assim, para fins organizacionais, poderíamos representar este modelo por meio da pirâmide abaixo, onde o topo é representado pelo Ministério da Educação, de onde é organizada a maioria dos trâmites legais que regem a Educação do país, até a base que é a sala de aula, onde toda teoria proposta se concretiza.



Neste sentido, realizamos a pesquisa partindo da professora até chegarmos ao Ministério da Educação. Nosso intuito em agirmos desta maneira foi o de compreender a realidade contrastante (ou não) com os ideais propostos. Porém, verificando os resultados obtidos, consideramos relevante que analisemos os dados por um direcionamento descendente, isto é, partindo do Ministério da Educação, até chegarmos à sala de aula, lugar onde se oficializa concretamente tudo que é planejado pelas instâncias superiores.

Todos os sujeitos da pesquisa nos receberam de modo cordial, dispondo do tempo necessário para a entrevista, disponibilizando os dados questionados com satisfação, como se estivessem numa conversa informal, embora soubessem se tratar de um campo de pesquisa para esta dissertação.

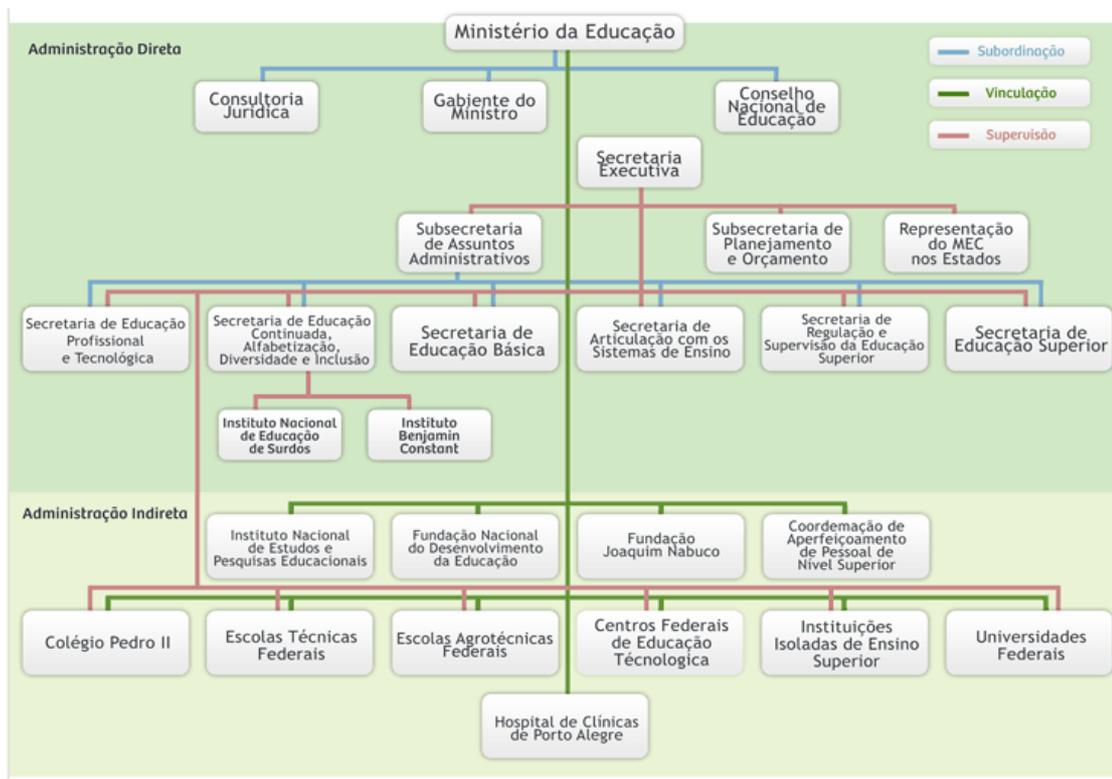
O Ministério da Educação foi criado em 1930, ainda no governo do Presidente Getúlio Vargas. Tinha função conjunta com a Saúde Pública, o que direcionava os trabalhos mais para conscientização de cuidados com saúde (saneamento, higienização de alimentos) do que especificamente com a sistematização do ensino.

Apenas em 1953, o Ministério da Educação abraça a causa cultural e passa a ser chamado de Ministério da Educação e Cultura, ou como é popularmente conhecido MEC. Esta instituição visa à qualidade educacional brasileira e, embora tenha responsabilidade maior de atuação no Ensino Universitário, tem sido fundamental no desempenho das demais instâncias educacionais que atuam na Educação Básica, dando suporte e subsídios necessários a elas.

Sua organização e funcionamento acontecem por meio de secretarias que trabalham em regimes de subordinação, vinculação e supervisão. São hierarquizados<sup>7</sup> da seguinte maneira:

---

<sup>7</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Último acesso em 18.12.2012



Dentro desta organização do MEC, têm-se as Gerências Regionais de Educação Básica (GREB) que são originadas da Secretaria de Educação Básica e a ela devem prestações de contas. As GREB's funcionam em níveis estaduais, mas possuem unidades que atendem regionalmente, dada a grande demanda de escolas a serem atendidas.

Em Brasília, por exemplo, visitamos a GREB localizada na cidade satélite Taguatinga. Essa secretaria atende todas as escolas de Educação Básica, localizadas próximas àquela região. Esta é uma iniciativa plausível do MEC que visa melhor aproximação possível das escolas.

A coordenação pedagógica da escola é responsável pelo acompanhamento das atividades que devem ser realizadas dentro e fora da sala de aula com foco no ensino-aprendizagem. Cada professor presta contas ao coordenador pedagógico, mas também recebe dele as orientações necessárias para melhor desempenhar o seu papel pedagógico. A coordenação visitada contemplava uma escola de Educação Básica (até o 5º ano) em Taguatinga. Escolhemos tal instituição por ser contemplada pela GREB visitada, isto dava mais permissividade para analisarmos a veracidade (ou não) dos dados obtidos nas entrevistas realizadas.

A docente que nos atendeu lecionava na mesma escola visitada, o que nos forneceu dados mais precisos do trabalho pedagógico realizado, tendo como base teórica as recomendações sugeridas pela coordenação pedagógica visitada.

Cada uma das etapas visitadas é de suma importância no exercício da qualidade educacional, ainda que umas atuem mais em situações teóricas e outras em contextos práticos, elas se complementam e persistem num trabalho conjunto para alcançar objetivos iguais de excelência em educação.

## 3.2. Análise dos dados

Relatando que o trabalho de nossa pesquisa era investigar a concepção do ensino da leitura a partir dos gêneros textuais para os atores educacionais, delimitamos o nosso trabalho a partir de cinco e/ou seis perguntas diretas que pudessem trazer à tona os questionamentos principais de nosso trabalho. Vale ressaltar que cada instância entrevistada recebeu perguntas distintas que atendiam às suas especificidades. Trataremos dos resultados obtidos em cada uma delas a seguir.

### 3.2.1. Ministério da Educação

No Ministério da Educação, os nossos questionamentos se deram com o propósito de entendermos acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – que são orientações dadas pelo Ministério da Educação às escolas de Educação Básica – e sua atuação no Brasil e, com base nas informações dadas, buscamos compreender o ensino dos gêneros a partir dessas orientações.

Em linhas gerais, a pesquisa confirmou os dados obtidos nos próprios PCN's quanto à sua elaboração. Ela se deu a partir da atualização das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) – antes da LDB 9.394/96, a última havia sido a 5.692, de 11 de agosto de 1971 – totalizando um período de 25 anos entre uma atualização e outra. A vigência dos PCN's, então, começou em 1997 e desde então, não houve nenhuma atualização do documento, visto que ele não contemplou as mudanças ocorridas<sup>8</sup> nas novas Diretrizes Curriculares e na própria LDB. O ideal é que, como houve tais alterações, os parâmetros sejam refeitos, suprimindo as novas demandas da Educação, como bem explicitou a nossa entrevistada, quando disse:

É, uma nova proposta. Por quê? Na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, **várias questões não estão contempladas**, por exemplo, olhe, nós **não tínhamos a questão da lei que trata do conteúdo do afro descendente**, né, nós **temos várias legislações que não estão contempladas curricularmente nos PCN's**, então eles se encontram desatualizados nesse sentido, mas eles têm muito material importante científico das áreas, que são legítimos para as pesquisas dos professores. [grifos nossos]

isto é, justamente a atualização curricular que Dolz e Schneuwly (2004) propõem que seja feita, no caso dos PCN's precisa ampliar o conceito de gênero e sua utilização no ensino, visando à alfabetização e ao letramento, de forma a fornecer melhores orientações / subsídios para que os vários sujeitos educacionais tracem metas salutaras, possibilitando melhor qualidade dos serviços educacionais que prestam e buscando melhor atender a especificidades importantes do ensino, como no caso do trabalho em questão, o ensino dos gêneros.

---

<sup>8</sup> Uma das mudanças ocorridas que não foram contempladas nos PCN's foi a alteração do Sistema Seriado de Ensino (1ª a 8ª série) para o Sistema de Ciclos (3 ciclos, do 1º ao 9º ano).

É interessante destacar que o Ministério da Educação possui responsabilidades legais para com as Instituições de Ensino Superior (Universidades) e os Institutos Federais (IF), mas mesmo que as escolas de Educação Básica sejam de responsabilidades municipais e estaduais, o MEC se dispõe a contribuir com trabalhos como o próprio PCN, que serve de parâmetro / orientação, podendo ser adotado ou não pelos municípios e estados. Por causa deste fator, torna-se inviável a observação da execução dos parâmetros sugeridos nas escolas, visto que elas possuem autonomia para usá-los parcialmente, totalmente, ou simplesmente não tê-los como recurso educacional. Neste caso, o MEC não desempenha atividades de fiscalização quanto à execução (ou não) dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas instituições de Educação Básica do país.

Por não haver acompanhamento do Ministério da Educação junto à escola quanto à prática dos PCN (com intuito de melhorar, se necessário, o que consta em tais documentos), a fragmentação dos órgãos que trabalham pela Alfabetização e Letramento torna-se mais visível, fugindo à concepção de um trabalho pautado na perspectiva interacionista, em que todos desempenham suas funções, porém, a partir do diálogo e discussão de como podem contribuir, juntos, para qualidade educacional.

No que diz respeito ao ensino, o uso dos gêneros em sala de aula, ou de forma mais abrangente, nas esferas de ensino/aprendizagem (sistemático ou não), é fundamental para contribuir no aperfeiçoamento das competências de alfabetização e letramento. Neste sentido, procuramos compreender um pouco da concepção que o Ministério da Educação carrega acerca da alfabetização e do letramento.

Inicialmente, parece-nos haver uma concepção de que os gêneros só existem em um nível de ler e escrever, pois quando questionada sobre qual a concepção do MEC quanto aos gêneros textuais e se eles contribuíam na alfabetização e no letramento, a entrevistada respondeu:

Então, é, existe um grande debate, um grande trabalho do MEC nessa perspectiva da alfabetização e no letramento, então a gente aposta nos gêneros dos diversos gêneros textuais, nos diversos suportes de produção escrita para contribuir pra alfabetização e o letramento das crianças, então a gente acredita nesse trabalho da construção do sistema de leitura e de escrita e do numeramento, por meio de uma produção literária, né? É tanto que nos nossos programas, nós damos muita ênfase ao PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar), então é uma larga distribuição, né? Há uma preocupação, né, criteriosa, da escolha desses livros, e todos os nossos programas de formação, por exemplo, o pró-letramento, nós damos ênfase aos gêneros textuais diversos, então ele é um princípio, né, muito importante pra alfabetização e pro letramento, como pra formação dos professores, e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), dá uma ênfase extraordinária aos diversos gêneros textuais. O guia do livro didático é um material onde os professores encontram tanto as orientações, reflexão conceitual quanto as orientações e metodológicas nessa perspectiva do trabalho com diversos gêneros.

isto é, a referência aos muitos programas do Governo são elencados com ênfase no domínio de leitura e escrita, sem mencionar, neste contexto, se há ou não intervenções quanto ao

aperfeiçoamento da oralidade e se isto acontece por meio dos gêneros textuais. Aqui se verifica a ênfase do letramento autônomo, o qual é visto independente do contexto social e está ligado exclusivamente à prática escolar do ensinar a ler e escrever. Aqui o letramento ideológico, apresentado por Rojo (2009) como ideal, pela sua forte ligação cultural e social não é levado em consideração, o que causa preocupação no que tange aos resultados que temos encontrado quanto à alfabetização e letramento no Brasil.

Um outro aspecto que salta aos olhos na resposta da entrevistada é o pouco conhecimento do que seja ensino de leitura a partir da abordagem dos gêneros. Ela fala que o ensino deve se dar: *“por meio de uma produção literária”*. Há diversas pesquisas que vêm propondo que o ensino de leitura não se baseie apenas nos gêneros literários, mas que a criança tenha contato com os gêneros sociais como propaganda, bula, receita, reportagem, entre outros. De forma que a entrevistada faz confusões ao explicar como seria essa proposta e cita, para atenuar esse desconhecimento, os projetos como PNLD, que exige que o livro didático, para ser distribuído pelo MEC, construa uma proposta de leitura com base nos gêneros textuais.

Porém, quando levantada a questão do analfabetismo, vê-se uma compreensão de que a oralidade é um fator importante na concepção conjunta de alfabetização e letramento, pois

hoje a gente não fala só da alfabetização na perspectiva de que copia, treina e pronto, *tá* alfabetizado, registra o nome e *tá* alfabetizado, mas a criança precisa interpretar, **ler, compreender, fazer uso social dessa leitura e dessa escrita [...]**.

Ler, compreender, fazer uso social da leitura e da escrita são atividades que podem ser feitas, também, oralmente, e para que isto seja efetivado, há que se dominar bem os variados tipos de gêneros comunicacionais. Este domínio pertencerá à oralidade, mas também à leitura e escrita, igualmente importantes no processo de alfabetizar e letrar, no processo ensino-aprendizagem.

Porém, estas atividades orais estão, na fala da representante do MEC, muito mais associadas a um contexto escrito, mais uma vez marginalizando a concepção ideológica do letramento (ROJO, 2009), deixando evidente que para o Ministério da Educação, a produção apenas oral não diz respeito ou não é igualmente importante à leitura e escrita, na alfabetização e letramento. Neste discurso, é bastante notável a característica das instâncias políticas de valorizar apenas o que é ‘concreto’ no sentido de ter algo a apresentar à população num viés quantitativo mais que qualitativo.

Esta compreensão concomitante de alfabetização e letramento na concepção oral também surgiu quando questionamos acerca do analfabetismo funcional e obtivemos um acentuado foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O jovem e/ou adulto já possui uma boa oralidade (ainda que com limitações pela falta do letramento), socialmente falando, sobretudo aqueles que desempenham funções no mercado de trabalho, mas não tendo um bom letramento (que o torne suficientemente letrado, socialmente), busca nesses cursos específicos de EJA uma oportunidade de melhoria de seus conhecimentos, que finda em proporcionar alfabetização e letramento, tentando amenizar ou erradicar os dados de analfabetismo funcional. Não é o mesmo caso da criança, porque os objetivos

de aprendizado são diferentes, isto é, a criança vai à escola por imposição<sup>9</sup> social, o jovem / adulto vai à escola por necessidade social<sup>10</sup>.

É interessante notar que, reconhecendo a necessidade de que o analfabeto funcional se aproprie da leitura e escrita, mesmo porque esse dado seria recorrente do mal resultado educacional, como bem expõe ao pontuar que:

Então, se ao final de 3 e 9 anos essas crianças e adolescentes saem desse sistema para o ensino médio e universidades com um analfabetismo funcional, isso é grave, porque, que qualidade foi essa de apropriação desse sistema e de consolidação desse conhecimento? Significa que muitos se apropriaram do sistema de leitura e escrita, no entanto, não consolidaram o saber, e não sabem fazer uso social desse conhecimento

e reconhecendo o grave problema nacional quanto ao analfabetismo funcional, justificando a mesma concepção linguística de que não é válido que o sujeito saiba ler e escrever mas não compreenda, não se aproprie de tal leitura e escrita, fazendo jus ao entrelaçamento da alfabetização com o letramento proposta por Carvalho (2010), a entrevistada, representante do MEC, parece desvirtuar essa questão no que tange à Educação de Jovens e Adultos, atendo-se à concepção de que ele está na escola por outro objetivo que é o de saber ler e escrever, apenas:

ele tem o letramento brilhante, significativo, ele é muito letrado, mas não tem a apropriação do sistema alfabético, porque ele vive, em geral, um processo de exclusão porque não sabe assinar o nome. **Então pra esse jovem registrar o nome deles já significa uma grande vitória, e é o objetivo que ele foi pra lá**, ele foi pra escola porque ele não queria passar vergonha mais e queria assinar o nome dele e ele é um letrado, ele tem um letramento altíssimo, porque ele tem um convívio na vida social fantástico, o que ele não tem é 'saber dominar esse código', esse sistema de escrita, o sistema alfabético, e usar assinando um cheque, uma compra.

Dá-se a impressão de que o aluno não precisará ser orientado no aperfeiçoamento do letramento sistemático, como se o conhecimento prévio dele, que já se constitui um letramento riquíssimo - autônomo, como diria Rojo (2009) - fosse suficiente e, de certa forma, não interferisse na alfabetização, e vice versa. Então, saber ler e escrever são suficientes. Ou, usando o exemplo dado pela entrevistada, escrever o nome em um cheque é suficiente, mesmo que ele não saiba que o ato de assinar o cheque constitui veracidade ou validade do cheque que está sendo emitido, que se constituiria um saber do letramento.

Embora haja certo interesse do MEC no que tange à Educação Básica e mais especificamente à Alfabetização e o Letramento, é notório o pouco envolvimento que há entre eles e

---

<sup>9</sup> Costume da sociedade brasileira de enviar a criança para escola assim que ela completa a idade adequada para tal, além de ser uma exigência prevista em lei.

<sup>10</sup> Necessidade profissional, por exemplo, onde o mercado de trabalho tem exigido cada vez maior qualificação do trabalhador, incluindo leitura e escrita neste item.

a escola, ou, pelo menos, é o que se percebe da fala da entrevistada. Em primeiro lugar, pelo fato de não haver uma responsabilidade legal direta entre o MEC e a escola, ficando a cargo do estado essa tarefa e, segundo, pelo elevado número de escolas de Educação Básica que o Brasil possui. Parece um trabalho impossível, quando se entende que o desempenho qualitativo ficaria aquém do desejado.

Porém, o Ministério da Educação, por meio da nossa entrevistada, se coloca à disposição das escolas para contribuir da melhor maneira possível no que tange aos problemas educacionais, uma vez que garantir boa educação não é só um dever governamental como também refletirá nas instâncias futuras, até mesmo de responsabilidade do governo federal, que são as Universidades.

### **3.2.2. Gerência Regional de Educação Básica**

A segunda base do nosso modelo hierárquico que tomamos para nossa pesquisa foi a Secretaria de Educação, do Governo do Distrito Federal (GDF). Escolhemos essa secretaria por se tratar do Distrito que mais se aproxima do Ministério da Educação, mas não deixamos de considerar que esta aproximação deve/deveria existir por parte de todas as Secretarias de Educação estaduais do país. Lá, fomos informados de que procurássemos a Gerência Regional de Educação Básica (GREB), que seria responsável por atender mais especificamente aos nossos questionamentos. A GREB visitada está localizada na cidade satélite Taguatinga, uma das mais populosas do entorno do Governo Distrito Federal.

As secretarias dos estados possuem uma aproximação maior com as escolas de Educação Básica. Ela faz um importante papel na comunicação entre o Ministério da Educação e a Escola, e mais ainda o professor, visto que possui muitos programas de aperfeiçoamento docente que são dirigidos por ela aos professores credenciados à rede.

Com a gerência visitada, não observamos diferente. A nossa entrevistada relatou muitas intervenções que são realizadas junto à escola e seus professores, sempre com intuito de proporcionar eficiência entre o Currículo Pedagógico e a prática de sala de aula.

Ah sim, pra isso, é essa equipe aqui, os coordenadores intermediários, a gente acompanha o trabalho realizado nas escolas, indo nas escolas, fazendo reunião com os coordenadores, esse material aqui, todo confuso aqui na mesa [aponta para várias atividades impressas, espalhadas pela sua mesa de estudo] é que eu e mais uma colega somos responsáveis, pela coordenação intermediária dos 4º e 5º anos então com esse objetivo, a gente fez agora essa semana, promovemos oficina de leitura e escrita, mostrando a visão do currículo, toda essa questão dos gêneros, para os professores. Então nós atendemos os professores e falamos exatamente sobre isso, qual a posição do currículo, qual a linha de trabalho, o que é que ele orientava e foi bem aceito.

Esta prática de cursos proposta pela GREB, mais conhecida no campo educacional como *formação continuada*, como diria Tardiff (2005) é, sem dúvidas, uma das ferramentas de melhoria da qualidade educacional, pois, não só a prática docente será aperfeiçoada, como será uma

oportunidade de discussão e melhorias do próprio currículo pedagógico, como propõem Dolz e Schneuwly (2004).

Sobre a elaboração do Currículo Pedagógico vigente no GDF, a entrevistada esclarece que ele foi elaborado por professores convidados de várias áreas do conhecimento em Educação Básica, além da participação ativa das escolas, que foram chamadas ao diálogo em várias reuniões. Além disso, o Currículo existe com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, ainda:

o último currículo GDF foi de 2011. Ele não foi publicado no papel, mas ele está no site da secretaria e ele tem esse nome de experimental, porque em 2011 a proposta é que a gente tivesse várias reuniões pra gente estar revendo, e aconteceram essas reuniões nas diversas regionais, só que a avaliação geral, assim, não veio um documento formal, mas se colocou na época é que o currículo era muito bom, então ele deve sair no finalzinho desse ano, impresso e não deve ter grandes modificações não, porque ele é um bom currículo.

Embora não seja um Currículo impresso, sua execução já acontece nas escolas assistidas pela Secretaria de Educação do GDF, o que possibilitou que questionássemos acerca do trabalho de Alfabetização e Letramento pelo viés dos Gêneros Textuais com dados atualizados, considerando a atualização do Currículo feita em 2011, conforme explicitou a entrevistada.

Nesse direcionamento, procuramos compreender qual a percepção da Secretaria quanto à distinção entre alfabetização e letramento. Embora consideremos que estas duas abordagens devam ser aplicadas conjuntamente (CARVALHO, 2010), não podemos desconsiderar a importância desses conceitos, separadamente. Quando questionada sobre tal distinção, a nossa entrevistada expôs essa diferenciação com a seguinte abordagem:

alfabetizar é a criança conhecer o código e letrar é saber usar aquele conhecimento na sociedade, então quando ele faz uma continha lá na escola, né, vamos pensar em matemática, porque letramento pode ser em qualquer área, lá em matemática, se ele aprende que  $2 + 2 = 4$ , ele está sendo alfabetizado em matemática, isso é, se ele vai na padaria e sabe fazer essa continha, comprou uma rosca de 2 reais e outra de 2 reais e ele já sabe que vai dar 4, então ele foi letrado em matemática, porque o conhecimento matemático teve uso social.

Esta concepção dada de alfabetização e letramento apresenta clara percepção do tema discutido, tomando como importantes tanto o letramento autônomo quanto o ideológico (ROJO, 2009), não desmerecendo nenhuma, mas tomando como igualmente importantes nas atribuições diárias, além de mostrar o objetivo evidente de que ensinar alfabetização e letramento não se restringe ao currículo de Língua Portuguesa, numa visão centralizada do currículo, combatida por Dolz & Schneuwly (2004), porém comum nos dias atuais, em contexto de práxis, na verdade é uma atribuição de todas as disciplinas, principalmente porque o letramento abrange conhecimentos de todas as áreas da vida, como propõe a perspectiva interacionista da alfabetização e do letramento (cf. BORTONE, no prelo).

Com base nesta compreensão, a entrevistada mostrou sensibilidade à importância dos gêneros textuais no ensino e afirmou que o Currículo Pedagógico do GDF aborda os gêneros textuais com este papel primordial de atender a alfabetização e ao letramento, destacando este último, quando diz:

Vem atender muito essa questão do letramento, não é só ele aprender a decifrar o código, né, ele ser alfabetizado, saber ler, ele precisa ler os gêneros que aparecem na sociedade. É tanto que o currículo fala da importância de se trabalhar com os gêneros, cita alguns, mas ele deixa em aberto, como se circula na sociedade, então se ele está numa comunidade que tem cartazes, que se usa panfletos, ou, se ele tá numa, numa, vamos dizer assim, se ele está num nível social que tem condições de ir num cinema, então se ele vai ao cinema, ele vai ter que ler a sinopse do filme, talvez em outra comunidade isso não fosse importante. Os gêneros textuais são utilizados como recursos para o letramento, a alfabetização, é para o aluno ser alfabetizado a partir dos gêneros que circulam na sociedade, porque ele sendo alfabetizado dessa forma ele vai conquistar o letramento.

Esses dados explicativos mostram a necessidade de flexibilidade dos gêneros de acordo com o uso comum aos alunos atendidos e aos avanços da sociedade. Pouco adiantaria, por exemplo, ensinar o aluno dominar o gênero textual *telegrama* se ele tem acesso ao gênero textual *e-mail* que faz a mesma função, muitas vezes, na sociedade moderna, porém, sendo mais ágil. É necessário que o gênero ensinado tenha função social para o aluno, do contrário, será um ensino desnecessário, se assim poderíamos definir. A Secretaria do GDF manifestou essa preocupação quando nos explicou acerca dos benefícios da inclusão dos gêneros textuais na aprendizagem da leitura e da escrita, afirmando que ele acontece

nessa questão do letramento, né, porque às vezes ele fica lendo o mesmo tipo, se ele fica na escola lendo o mesmo tipo de texto, aquele narrativo, ele vai ser alfabetizado, mas quando se insere uma variedade de gêneros textuais, ele consegue ler uma notícia, ele até compreende uma notícia, a notícia assim, uma manchete, o título que vai mostrar aquela notícia de forma resumida, chamando atenção, depois vai ter ali a notícia, de forma pontual, então ele consegue se familiarizar com esses outros gêneros, com as características, compreender que são daquela forma, então isso vai fazendo com que ele conquiste o letramento, então não adianta ele saber ler uma historinha de conto de fadas e não saber ler um cartaz, que vai ser uma vacinação na comunidade dele, ler um panfleto, não adianta, assim, adianta pouco na vida dele.

É importante destacar que há vários gêneros textuais. O conto de fadas está incluído em um e o cartaz em outro gênero distinto. A entrevistada, assim como a maioria dos atores educacionais que atuam com alfabetização e letramento, valoriza mais uns que outros, por isso afirmar que não adianta que a criança saiba ler um e outro não. O ideal é que o aluno desenvolva competência linguística para lidar com os mais variados gêneros possíveis.

Já que o próprio Marcuschi (2008) afirmou que é praticamente impossível categorizar a vasta quantidade de gêneros, diríamos ser impossível dominar plenamente todos os gêneros existentes,

mas quanto mais souber, tanto maior será o seu sucesso em alfabetização e letramento. Assim, ainda que ele não saiba ler cartazes, mas domine bem conto de fadas, ele terá algum benefício disto.

Porém, pensar deste modo não anula a responsabilidade educacional de letrar os alunos por meio dos gêneros, pois é notável que, quanto maior o número de gêneros textuais o aluno dominar, tanto melhor será a sua competência linguística e o uso dela, socialmente falando.

O que se verifica na Secretaria do GDF é uma evidente preocupação com o ensino em sala de aula. Há intensa dedicação por parte de tais profissionais que se esmeram em fornecer subsídios eficientes aos professores para que estes possam lidar com toda estrutura curricular que precisa apresentar aos seus alunos em sala de aula. É importante salientar que, de acordo com as respostas à entrevista, fica patente que a coordenadora entrevistada tem um bom conhecimento do que vem a ser gêneros textuais e de sua importância no ensino da alfabetização.

A preocupação com a alfabetização e o letramento não é ilusória, mas é uma questão bastante discutida entre a Secretaria e as Escolas, junto aos coordenadores pedagógicos e, mais ainda, aos professores.

### **3.2.3.Coordenação Pedagógica**

Este engajamento da Secretaria citado anteriormente é bem aceito pela maioria das coordenações pedagógicas. Facilmente verificamos essa receptividade por parte da Coordenação Pedagógica visitada, também numa escola de Educação Básica da rede pública do município de Taguatinga.

Lá, a coordenadora pedagógica nos recebeu com muita presteza. Relatou-nos que o planejamento de sala de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I é acompanhado cuidadosamente pela coordenação. Este semanalmente, mas aquele mensalmente, facilitando o trabalho do professor e da própria coordenação. Há que se destacar que, embora a elaboração do planejamento seja de responsabilidade do professor, muitas vezes a coordenação intervém, dando suporte nesta tarefa, sempre com muita disponibilidade neste trabalho.

Considerando que é no planejamento escolar que podemos verificar claramente a execução das aulas de alfabetização e letramento e que este é acompanhado pela coordenação pedagógica, questionamos a coordenadora acerca de suas concepções sobre alfabetização e letramento, ao que nos respondeu que:

alfabetização é quando a pessoa ou o adulto, a criança, qualquer pessoa sabe ler e escrever. Escreve uma determinada palavra porque conhece as letras, tem conhecimento das letras e consegue formar palavras com a junção das letras e isso é ser alfabetizado.

e o letramento

é quando, além dela saber ler e escrever ela também tem uma leitura de mundo. Ela sabe pra quê que aquilo significa, né? Pra quê que serve a utilidade daquilo.

Observa-se na fala da coordenação pedagógica uma concepção superficial de alfabetização e letramento, com pouca elaboração oral da sua concepção, o que leva a entender que tenha pouco domínio do assunto. Esta mesma superficialidade foi verificada no que tange aos questionamentos feitos sobre os gêneros textuais. Quanto à sua importância no ensino da Língua Portuguesa, a coordenadora pontuou que é importante

com certeza. Hoje mudou muito a educação, ainda bem que mudou, né? Mas ainda assim está um caminho bem mais acessível a todos, de mais fácil compreensão quando a gente, faz assim, entende o que eles entendem dentro da sala e dali a gente deslança.

Sua explicação sobre a relevância dos gêneros não apresentou o direcionamento desejado. Este pouco domínio do assunto é bem notado quando questionada sobre como se dá o trabalho do professor em sala de aula com os gêneros textuais, ela expôs: *Oh, essas questões dos gêneros textuais não, a questão dos textos narrativos que a gente traz muito esses textos para a sala de aula através dos tipos de gêneros, né?*, evidenciando confusão entre gênero e tipo textual, pois, apresentou o que Marcushi (2008), Schneuwly e Dolz (2004) chamam de Domínios Discursivos como se fossem os gêneros, a saber, o domínio narração / narrar, como se fosse o próprio gênero textual.

Notou-se durante a entrevista que o árduo trabalho de uma coordenação pedagógica de fornecer subsídios ao professor para os avanços pedagógicos de sala de aula são poucos notórios. A coordenadora, em dados informados em conversa prévia, antes da entrevista, narrou que atua no cargo há 04 (quatro) anos e está em vias de se aposentar. Estes dois fatores (pouca atuação em coordenação e aposentadoria próxima) em muito contribui para a pouca assistência aos docentes e, portanto, aqui começa a se verificar uma perda entre o saber (teoria) e o fazer (prática).

Embora a maior responsabilidade do 'fazer acontecer' seja do professor, no cotidiano da sala de aula, é sabido que a coordenação deve proporcionar alternativas para que este processo seja efetivado. Posto isso, muito do fracasso escolar também diz respeito ao insucesso de uma coordenação pedagógica eficaz. É o que se verificou nesta gestão e, talvez, onde comece o grave problema da alfabetização e do letramento ineficaz na maioria das escolas brasileiras.

Após a entrevista dada, a coordenadora expôs, informalmente, alguns trabalhos que vem realizando com sua equipe de professores no ensino de forma geral, mas nenhum voltado especificamente para os gêneros textuais. Seu entusiasmo pelo que faz é notório, embora tenha se mostrado bastante empolgada com a sua aposentadoria, que acontecerá em breve, e pouco interesse em dar continuidade aos estudos na área de alfabetização e letramento, para ser implementado no aperfeiçoamento do ensino.

### 3.2.4. Docente

Por fim, chegamos ao sujeito considerado, de certa maneira, mais importante no fazer pedagógico, que é o docente. É pelo exercício da docência que todas as metas traçadas nas instâncias superiores serão efetivadas em sala de aula. Sem este trabalho conjunto, poucos resultados serão efetivados e o que sobrar será uma educação escassa e deficiente.

A professora escolhida atua há 18 anos como docente, na rede pública do Distrito Federal. Sua formação profissional se deu apenas com o antigo Magistério<sup>11</sup> (hoje chamado Normal Médio). Também não cursou graduação e não manifestou interesse em fazê-lo quando perguntada informalmente, visto estar com sua aposentadoria bem 'próxima'<sup>12</sup>.

Vale ressaltar que quando solicitada pela coordenadora da escola para dar entrevista, a professora quis saber sobre o que seria a nossa entrevista e recebeu algumas orientações prévias da coordenadora da instituição, dizendo em rápidas linhas o que é alfabetização e letramento. Podemos verificá-la se reportando a esta 'orientação' na sua definição de alfabetização:

De alfabetização? **É igual ela falou** [a coordenadora havia conversado com a professora, antes, explicando sobre o que era a entrevista]: uma criança, ela tem o conhecimento das letras, das palavras, né? Mas não tem o conhecimento do que isso significa. Não é isso?

A docente manifestou certa inquietação no momento em que precisou definir o letramento e justificou-se como uma pessoa que fala pouco: *No letramento, ela já tem o conhecimento de relacionar a palavra ao significado. **Eu não sou muito de falar. Eu entendo, mas não sou muito de falar...*** [risos].

Como declarasse conhecer o assunto, mas sendo pessoa de poucas palavras, tentamos dar prosseguimento à nossa entrevista, com as demais perguntas propostas, mas os resultados apresentados nos causaram preocupação quanto à formação desta docente, exatamente a mesma preocupação manifesta pela Prof<sup>a</sup> Eunice Durham e pelo norte-americano Martin Carnoy, ambos citados pela Prof<sup>a</sup> Bortoni-Ricardo (2010) acerca do cenário da formação docente atual do Brasil e, mais ainda, sobre a sua atuação em sala de aula.

Atualmente, as Leis de Diretrizes e Bases 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, em artigo 62, prevê que a exigência mínima para atuação docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental I seja o Magistério. Esta exigência mínima atende à necessidade do mercado de trabalho no que

---

<sup>11</sup> Quando a docente ingressou na Rede Pública, a LDB permitia que o professor do Ensino Fundamental I possuísse formação apenas com Magistério (atual Normal Médio). Hoje esta exigência mudou, mas os professores que eram daquela época (concursados) não perderam seus cargos.

<sup>12</sup> No Brasil, algumas profissões são contempladas com a prestação de serviços em 25 anos. É o caso da docência. A professora citada estará se aposentando em 7 anos.

tangia ao pouco número de formados em graduação superior em Pedagogia ou outras Licenciaturas na década de 90, mas para os dias atuais, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem se empenhado na autorização de cursos de nível superior em cursos de docência, com vistas ao melhor aperfeiçoamento do trabalho docente no país.

Mas este esforço do MEC parece vir acompanhado de certa defasagem na qualidade dessa formação, o que acarreta em má qualidade da educação que se oferece às nossas crianças. Além do pouco interesse por parte de muitos docentes, que já atuavam na área e tinham apenas o Magistério em seu currículo formativo, de ingressarem uma graduação para enriquecer seus conhecimentos, como foi o caso da professora citada em nossos sujeitos de pesquisa, ocasionando em desconhecimento de assuntos pertinentes ao trabalho pedagógico, como os estudados neste trabalho.

Isso foi facilmente observado quando abordamos sobre os gêneros textuais, questionando se eles contribuíam ou não para a percepção dos alunos quanto à norma padrão e não-padrão:

Facilita e muito. Né? Isso facilita. Isso é... tipo assim... como se fala? A partir dos gêneros textuais, eles... abrem leque... pra vários outros tipos de textos, é... como se fala? Assim... (Eu não tô achando uma palavra... como é que é? Heim? Uma palavra assim...)

O mesmo se deu quanto aos tipos de gêneros ensinados na sala de aula, onde a docente confunde, do mesmo modo que a coordenadora pedagógica, Domínios Sociais de Comunicação como se fossem os próprios gêneros, quando diz:

É, são vários tipos de gêneros, né? Aí os gêneros textuais são esses que nós usamos com o... é... por exemplo, é... [textuais?], que são narrativas, [dissertativas?], enfim... descritivos, né? E dentro deles tem [palavra não compreendida em 02:08], tem... contos de fadas, tem... textos informativos também, né?

Essa mesma superficialidade quanto ao tema abordado foi notada durante todo desenrolar da entrevista. A professora demonstrou inquietação em responder aos questionamentos, não dando grandes subsídios para nossa entrevista, o que nos causou preocupação no que tange ao desenvolvimento do trabalho docente de modo geral, visto que este perfil de profissional não é raro no nosso país, infelizmente.

Há que se ressaltar que o modo de falar da professora também contribuiu para que entendêssemos seu pouco conhecimento em gêneros e como utilizá-los, haja vista que em uma entrevista sobre o trabalho docente a ser fornecida para um trabalho de Mestrado em Universidade conceituada do país requer grau formal de comunicação e escolha mais evidente das palavras e termos a serem utilizados. A docente mostrou-se pouco preocupada em manter o padrão de monitoração estilística, como proporia Bortoni-Ricardo (2004), deixando evidente seu pouco domínio dos gêneros (a que chamaríamos de competência comunicativa). Ora, se não dominamos

determinado conteúdo na nossa prática, tampouco conseguiremos transmitir com propriedade eficiente aos nossos alunos para que se apropriem de tais conhecimentos, ainda mais considerando que os discentes aprendem mais pelo que vêem do que pelo que ouvem, isto é, a prática fala mais que a teoria.

Por fim, no que tange ao trabalho docente, ainda com ênfase na sua formação, destacamos o pouco conhecimento da docente (gostaríamos de crer que seja um caso negativo entre muitos positivos, mas não é assim que se processam os resultados da qualidade educacional do país) no que tange aos documentos disponíveis para auxiliá-los em seus trabalhos. A professora não mencionou em nenhum momento da entrevista o uso constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais em seu cotidiano de sala de aula e não manifestou nenhum interesse em detalhar outros tipos de leitura que servissem de subsídios em sua prática docente.

Este pouco interesse manifesto, de ler para aperfeiçoar a prática resulta, também, em poucos avanços no fazer pedagógico, visto que os conhecimentos necessários para o ensino se tornam escassos ou empobrecidos, gerando poucos ensinamentos transmitidos aos alunos. Ensinamentos estes que poderiam, e muito, servir de enriquecimento na tarefa de letrar, primordialmente.

Lamentavelmente, embora tenhamos estendido a nossa entrevista a apenas uma docente, visto que não tínhamos interesse em uma amostra quantitativa de dados, a nossa experiência pedagógica mostra que este não é um caso isolado, mas é um perfil relativamente comum do quadro docente brasileiro que atua na Educação Básica. Basta lermos aguçadamente as muitas reportagens e livros de grande eruditos que dedicam seus estudos à formação continuada, como alguns citados neste trabalho. A esperança é que este cenário seja revertido, proporcionando melhorias da educação do país.

#### IV - REFLEXÕES FINAIS

Como reflexões finais, ainda que parciais, os resultados obtidos na análise da pesquisa feita comprovaram a pouca percepção<sup>13</sup> das instâncias educacionais no que tange ao trabalho conjunto entre alfabetização e letramento. Embora aqui e acolá houvesse um vislumbre do tema, a clareza dos conceitos não era notória, o que confirma a necessidade de maior aprofundamento dos atores educacionais no assunto, para implementarem soluções mais significativas no trabalho pedagógico, visando melhor aproveitamento escolar dos brasileiros.

Embora os cursos de formação docente possuam vasto campo teórico, até mesmo no que tange à alfabetização e ao letramento e possuam os gêneros textuais como recurso para este fim, o que se verificou nos sujeitos desta pesquisa, pelo pouco domínio dos aspectos abordados, é a pouca (ou nenhuma) apropriação da teoria na prática, justamente como vimos nas perspectivas apresentadas por Bortoni-Ricardo (2010) nas entrevistas dos educadores Eunice Durham e Martin Carnoy. Se os educadores, de modo geral, sabem da teoria, ainda falta dominar a prática, fazer acontecer no ensino.

Nesse sentido, é imprescindível que estes atores (e os demais que atuam (in)diretamente no trabalho pedagógico, mas que não foram alvos desta pesquisa) se apropriem da importante tarefa de enfatizar a necessidade ímpar de unificar o trabalho da alfabetização e do letramento. É necessário que ambos sejam oferecidos conjuntamente, sendo alvo da mesma importância no ensino-aprendizagem.

É lamentável que, em todas as instâncias visitadas, verificamos escassez de conhecimento nesta área, o que conseqüentemente gera imparcialidade ou imperfeição quando se propõe um ensino alicerçado no sociointeracionismo. No entanto, acreditamos que as nossas entrevistas e discussões amistosas com respeito ao trabalho pedagógico da alfabetização e letramento contribuíram bastante para trazer à tona uma das nossas propostas de trabalho, que era de estimular nos atores educacionais a reflexão sobre o tema, uma vez que tal apreensão redundará, no mínimo, em pequenas ações que servirão de impulso para mudanças mais significativas na educação.

Embora tenhamos considerado igualmente importantes cada uma das instâncias visitadas, é notório que atribuímos maior nobreza ao docente, por ser ele o responsável de colocar em prática toda teoria esboçada pelos demais atores sociais. E por causa desse enfoque especial, não poderíamos deixar de destacar a urgência da formação continuada dos professores, uma vez que é nesta instância onde se encontra a maior defasagem de conhecimento.

É por meio desta ferramenta de estudo que o trabalho docente é aperfeiçoado. Mas o que se verifica no Brasil é que a excessiva jornada de trabalho, como mencionou Tardiff & Lessard (2008)

---

<sup>13</sup> Com exceção da entrevistada na Gerência Regional de Educação Básica (GREB), todos os demais sujeitos de pesquisa apresentaram não saber o que fazer com o conhecimento que possuem acerca dos questionamentos feitos. A sistematização das idéias na prática apresentou lacunas pelo não domínio da área.

impede que o professor priorize os seus estudos. Não por falta de interesse (na maioria das vezes), mas por necessidade de garantir o sustento para si e para os seus (considerando que a maioria dos professores são pais e mães que precisam suprir necessidades materiais da família).

Corroboramos com o discurso atual de que a formação docente precisa ser revista, não só em termos de quantidade (anos de formação), mas principalmente de qualidade, propiciando aos professores, subsídios suficientes para que estes atuem como agentes ativos do processo ensino/aprendizagem. Embora saibamos que muito da aquisição do conhecimento deve-se ao próprio docente, é necessário um maior engajamento das instituições de ensino na promoção desses conhecimentos aos seus alunos em formação.

Afirmamos assim, por termos acompanhado durante a pesquisa que os atores educacionais (mais ainda o docente) possuem muito pouco ou nenhum conhecimento acerca dos gêneros textuais e suas contribuições para o aperfeiçoamento da alfabetização e do letramento. Ora, se há defasagem no conhecimento dessa ciência, que se dirá do trabalho docente?

Não poderíamos deixar de destacar, ainda, o pouco (ou nenhum) valor que muitos profissionais da educação dispensam à formação continuada. Não que esta formação anule as anteriores, ou seja, vista como 'capacitação' no sentido de que o docente nada sabe, mas no sentido de que toda profissão que lida ativamente com a construção do sujeito social precisa estar sempre se refazendo, atualizando suas teorias para melhor atender às expectativas sociais do momento. Mas não é bem assim que a formação tem sido vista, e embora o Governo e até as instituições de ensino privado tenham se empenhado em promover palestras, minicursos, e outras atividades afins, a procura ainda é muito escassa, diante do elevado número de docentes que temos no Brasil.

Esta situação vem aguçar mais ainda os lamentáveis índices de qualidade educacional, contribuindo para um ensino superficial, o que, certamente, foi de grande valia para o surgimento de uma classificação social que nem existe na maioria dos países desenvolvidos: a dos analfabetos funcionais.

Considerando que esta dissertação não possui apenas caráter de conclusão de curso, mas também como contribuição científica, e tendo a autora deste, foco em Pedagogia, tendo ingressado na área de Linguística para conhecer mais da Alfabetização e Letramento, tão poucos desenvolvidos em sua própria formação pedagógica, realçamos a necessidade primordial de reformulação curricular dos cursos de pedagogia, em disciplinas como, por exemplo, Português Instrumental, em que sejam apresentados aos alunos graduandos as peculiaridades da alfabetização e do letramento e como os gêneros textuais podem ser utilizados como recurso metodológico deste desafio.

Se os cursos de graduação em Pedagogia se familiarizarem mais com esta perspectiva de ensino, atingiremos um grande contingente de atores educacionais, visto que por meio desta formação, surgem os supervisores, coordenadores e professores de educação básica. Munidos de excelente material de estudo, eles poderão trabalhar conjuntamente, inserindo os gêneros textuais como metodologia de ensino prioritário na aquisição da alfabetização e do letramento e, portanto, erradicação do analfabetismo.

Assim sendo, acreditamos que o aperfeiçoamento da prática pedagógica possibilitará resultados excelentes para a formação cidadã e intelectual dos discentes quando os atores educacionais se engajarem de modo mais significativo nesta tarefa, pois, como afirmou o nobre Freire, em situações passadas, mas não muito diferente das nossas, atualmente: “nada poderá ser feito antes que uma geração de gente boa e justa assuma a tarefa de criar a sociedade ideal” (2005, p. 33).

Acredita-se que, por esta perspectiva de formação continuada, de comprometimento profissional e cidadão, além de interesse pela qualidade educacional e crescimento do país, muito dos problemas sociais do Brasil que envolvem o analfabetismo e o analfabetismo funcional serão sanados, visto que teremos uma alfabetização e um letramento de qualidade, sendo implementadas de forma substancial desde a teoria (pelas instâncias burocráticas) até a práxis (pelo trabalho docente).

## V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editoria, 2007.
- BORTONE, Marcia E. **A abordagem dos gêneros como estratégia para a leitura proficiente**. In: SILVA, Kleber Aparecido (org.) *Letramentos, identidades e discursos: novas perspectivas*. Pontes (no prelo).
- BORTONE, M.E. **Letramento e competências**: construindo novos paradigmas na escola. Revista virtual *EntreLetras*. In: <http://www.uft.edu.br/pgletras/index.php> volume 3 n° 2, 2012.
- BORTONE, M.E. & MARTINS, C.B. **A construção da leitura e da escrita**: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Formação do professor como agente letrado** / Stella Maris Bortoni-Ricardo, Veruska Ribeiro Machado, Salete Flôres Castanheira. – São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL, LDB. **Lei 9394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 29.01.2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1997, Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 16.03.2012
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 1995.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S., *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- DURKHEIM, Émile. **Conseqüências da definição precedente**: caráter social da educação. In: \_\_\_\_\_. *Educação e Sociologia*. 3 ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed., São Paulo: Cortez, 2005.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- KOCH, I. & ELIAS, V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. IN: **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIFF, Maurice & LESSARD, Claude. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. IN.: **O ofício do professor**: história, perspectiva e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

## VI – ANEXO

### Entrevista da Docente

#### **Qual sua concepção de alfabetização?**

De alfabetização? É igual ela falou [a coordenadora havia conversado com a professora, antes, explicando sobre o que era a entrevista]: uma criança, ela tem o conhecimento das letras, das palavras, né? Mas não tem o conhecimento do que isso significa. Não é isso?

#### **E do letramento?**

No letramento, ela já tem o conhecimento de relacionar a palavra ao significado.

#### **Hunrum...**

Eu não sou muito de falar. Eu entendo, mas não sou muito de falar... [risos]

#### **Você acha que o ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros textuais facilita a percepção dos alunos sobre a norma padrão e não-padrão?**

Facilita e muito. Né? Isso facilita. Isso é... tipo assim... como se fala? A partir dos gêneros textuais, eles... abrem leque... pra vários outros tipos de textos, é... como se fala? Assim... (Eu não tô achando uma palavra... como é que é? Heim? Uma palavra assim...)

#### **Facilita no aprendizado?**

No aprendizado. Isso. E dali ele vai saber quais são os tipos de textos, né? Vão relacionar a vivência, [palavra não compreendida em 01:38], né? Então facilita muito.

#### **Certo. Qual é o seu entendimento [sobre] a concepção de gêneros textuais?**

É, são vários tipos de gêneros, né? Aí os gêneros textuais são esses que nós usamos com o... é... por exemplo, é... [textuais?], que são narrativas, [dissertativas?], efim... descritivos, né? E dentro deles tem [palavra não compreendida em 02:08], tem... contos de fadas, tem... textos informativos também, né?

#### **Hunrum...**

E [palavra não compreendida em 02:18]. Então os gêneros são esses tipos de textos. Gêneros textuais são esses tipos de textos: narrativos, dissertativos, descritivos... Ok?

#### **Você acha que o ensino da leitura e da produção textual pode ser beneficiado por meio do gênero?**

Bom, claro que sim, porque aí é uma das estratégias, né?

**Mas assim, como é que o gênero pode beneficiar a leitura e a escrita?**

A leitura e a escrita? Através de produção de texto, né? Você vai produzindo, vai diferenciando os tipos de texto, vai...

**Exercitar, né?**

Hã?

**Vai exercitar o aluno.**

Vai exercitar do aluno. Vai... Aí quando ele vai criando, ele vai observando a pontuação, vai observando a escrita, de acordo com o tipo de texto... Então ele vai...

**O que você tem feito para proporcionar aos seus alunos conhecimento dos diversos gêneros textuais?**

Ah, trazendo vários tipos de textos, né? Pra sala de aula. E trabalhando.

**É sempre nas aulas de português?**

Não! É... trabalha, assim, contextualizado.

**Interdisciplinar, né?**

É, contextualizado, interdisciplinar. Eu gosto de trabalhar assim, você entendeu? Então não trabalho só separado na produção de textos. [palavra não compreendida em 03:46] o que é que é integrado, né? O que é que é integrado. Você trazendo, por exemplo, um jornal pra sala de aula. O que é que você pode trabalhar ali, num jornal? Que ali é [um tipo específico] de gênero. O que é que você pode trabalhar? Você pode trabalhar [o que é] grafia, os classificados...

**A própria noção de atualidade...**

A própria noção de atualidade. Tudo isso a gente pode trabalhar. A linha do tempo... Tudo isso você pode trabalhar.

**Hunrum. E você faz só... assim... na sua série, você aborda o texto jornalístico ou aborda outros...?**

Abordo todos os textos na série. Trabalho um pouquinho de cada. Pra que eles [palavra não compreendida em 04:26], né? Pra facilitar.

**Hunrum. E qual o gênero que você mais utiliza?**

É de acordo com a série. De acordo com a série. Por exemplo: eu dar [aula a que agora?], o quarto ano. Que mais? O [conto de fadas], né? É... receitas, bilhete, é... Que mais? Jornais... né? São vários os tipos.

## **Entrevista à Coordenadora Pedagógica**

**O planejamento da sala de aula acompanhado por você é elaborado diretamente da professora da série ou vem de fora?**

É elaborada pela professora da série.

**E acompanhado por você?**

Sim. Na maioria das vezes. Quando a gente percebe que a pessoa precisa de ajuda, que não espera a gente tem que ta ali coerente de acordo com os planos, de acordo com... Mas ele é elaborado de acordo com o currículo de educação, né? Então foi elaborado e entregue para cada um, ai eles elaboram um planejamento, ai quando há necessidade eles pedem ajuda e a gente está aqui sempre.

**Ele é semanal?**

O planejamento é. Tem até a parte (XXX), mas ele é semanal. Caso falte algum professor e para a gente saber onde está, para a gente poder entrar e assumir.

**É mais fácil de acompanhar do que ele fizer mensal e não conseguir dar conta, né?**

A educação infantil já é mensal. É mais fácil também, né.

**Mas também o conteúdo é bem menor né?**

É sim. (tom de voz duvidoso)

**Assim do que é exigido da série.**

Sim é verdade.

**Qual é a sua concepção de alfabetização?**

A alfabetização é quando a pessoa ou o adulto, a criança, qualquer pessoa sabe ler e escrever. Escreve uma determinada palavra porque conhece as letras, tem conhecimento das letras e consegue formar palavras com a junção das letras e isso é ser alfabetizado.

**E letramento?**

Letramento é quando, além dela saber ler e escrever ela também tem uma leitura de mundo. Ela sabe pra quê que aquilo significa, né? Pra quê que serve a utilidade daquilo.

**Você acha importante que o professor trabalhe gêneros textuais no ensino da língua portuguesa?**

Com certeza. Hoje mudou muito a educação, ainda bem que mudou né. Mas ainda assim está um caminho bem mais acessível a todos, de mais fácil compreensão quando a gente, faz assim, entende o que eles entendem dentro da sala e dali a gente deslancha.

**E de que maneira isso poderia ser feito?**

Oh, essas questões dos gêneros textuais não, a questão dos textos narrativos que a gente traz muito esses textos para a sala de aula através dos tipos de gêneros, né? Ai tem a leitura de jornal, que eles lêem muito, revistas, gibis, os bilhetes, as cartas, telegramas, receita, nossa receita então como é trabalhada.

**Quais são os gêneros mais importantes pra serem ensinados na escola na sua concepção?**

Na sua concepção?

**Que a gente sabe que tem um monte.**

Não, mas os gêneros, não é isso?

**Uhum.**

Então os gêneros né?

**Sim, na narrativa.**

Os gêneros, os narrativos, eles usam muito por causa da leitura dos tipos né. Contos de fadas e essas histórias infantis, de forma geral né. Tem os informativos né. Eles trabalham muito essa concepção dos informativos.

**E você acha assim que a escola tem estado deficiente? Não essa, a escola do modo geral tem estado deficiente no estudo de algum desses gêneros?**

Olha eu acredito que a deficiência vai depender de cada um. Porque não é a escola, né? eu. Eu faço parte da escola, mas a minha por exemplo se eu tiver dentro de uma sala de aula a minha turma pode ficar deficiente se por acaso eu for deficiente nessa questão. Pra eu não levar isso pra sala de aula, entendeu. Pra não intervir, né? Se eu não coordenar o trabalho, ai sim. Agora a escola não porque...

**A amplitude é maior porque você está trabalhando diretamente com os professores é isso?**

É.

**Enquanto que se a deficiência for de professor para aluno**

Sim é verdade.



## **Entrevista à Secretaria do GDF**

### **O currículo pedagógico do GDF?**

Ele trabalha com a percepção que o aluno, trabalha com aquela concepção sóciointerativista, que o aluno aprende com o outro, que é a questão do letramento, ele deve ser alfabetizado para que o uso daquele conhecimento seja utilizado na sociedade, no seu cotidiano, é essa a ideia.

### **Há alguma distinção entre alfabetizar e letrar?**

Sim, porque alfabetizar é a criança conhecer o código e letrar é saber usar aquele conhecimento na sociedade, então quando ele faz uma continha lá na escola, né, vamos pensar em matemática, porque letramento pode ser em qualquer área, lá em matemática, se ele aprende que  $2+2 = 4$ , ele está sendo alfabetizado em matemática, isso é, se ele vai na padaria e sabe fazer essa continha, comprou uma rosca de 2 reais e outra de 2 reais e ele já sabe que vai dar 4, então ele foi letrado em matemática, porque o conhecimento matemático teve uso social.

### **Os gêneros textuais foram incluídos no currículo do GDF para serem vivenciados em sala de aula?**

Sim, com certeza

### **E qual o objetivo dessa inclusão?**

Vem atender muito essa questão do letramento, não é só ele aprender a decifrar o código, né, ele ser alfabetizado, saber ler, ele precisa ler os gêneros que aparecem na sociedade. É tanto que o currículo fala da importância de se trabalhar com os gêneros, cita alguns, mas ele deixa em aberto, como se circula na sociedade, então se ele está numa comunidade que tem cartazes, que se usa panfletos, ou, se ele tá numa, numa, vamos dizer assim, se ele está num nível social que tem condições de ir num cinema, então se ele vai ao cinema, ele vai ter que ler a sinopse do filme, talvez em outra comunidade isso não fosse importante. Os gêneros textuais são utilizados como recursos para o letramento, a alfabetização, é para o aluno ser alfabetizado a partir dos gêneros que circulam na sociedade, porque ele sendo alfabetizado dessa forma ele vai conquistar o letramento.

### **Quais os benefícios da inclusão dos gêneros textuais na aprendizagem da leitura e da escrita?**

É nessa questão do letramento, né, porque às vezes ele fica lendo o mesmo tipo, se ele fica na escola lendo o mesmo tipo de texto, aquele narrativo, ele vai ser alfabetizado, mas quando se insere uma variedade de gêneros textuais, ele consegue ler uma notícia, ele até compreende uma notícia, a notícia assim, uma manchete, o título que vai mostrar aquela notícia de forma resumida, chamando atenção, depois vai ter ali a notícia, de forma pontual, então ele conseguir se familiarizar com esses outros gêneros, com as características, compreender que são daquela forma, então isso vai fazendo

com que ele conquiste o letramento, então não adianta ele saber ler uma historinha de conto de fadas e não saber ler um cartaz, que vai ser uma vacinação na comunidade dele, ler um panfleto, não adianta, assim, adianta pouco na vida dele.

**Quando foi elaborado o último currículo do GDF? Ele possui bases teóricas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais?**

O último currículo GDF foi de 2011. Ele não foi publicado no papel, mas ele está no site da secretaria e ele tem esse nome de experimental, porque em 2011 a proposta é que a gente tivesse várias reuniões pra gente estar revendo, e aconteceram essas reuniões nas diversas regionais, só que a avaliação geral, assim, não veio um documento formal, mas se colocou na época é que o currículo era muito bom, então ele deve sair no finalzinho desse ano, impresso e não deve ter grandes modificações não, porque ele é um bom currículo.

**Ele foi elaborado com base nos PCN's?**

Sim, com certeza.

**Que profissionais da educação participaram da elaboração do currículo pedagógico do GDF, mais especificamente o currículo de Língua Portuguesa das séries iniciais?**

É, Essa de 2011, a versão experimental, foi convidado professores, assim, várias áreas, então ano passado nessa revisão, nessa discussão, também todas as escolas foram chamadas a conversar. Foram chamados para avaliar o que estava sendo colocado em prática, então assim, tiveram reuniões nas escolas e depois tiveram grandes reuniões nas regionais de ensino.

**Como se dá a comunicação do GDF com as escolas para verificação do que é proposto no Currículo Pedagógico e a execução em sala de aula?**

Ah sim, pra isso, é essa equipe aqui, os coordenadores intermediários, a gente acompanha o trabalho realizado nas escolas, indo nas escolas, fazendo reunião com os coordenadores, esse material aqui, todo confuso aqui na mesa [aponta para várias atividades impressas, espalhadas pela sua mesa de estudo] é que eu e mais uma colega somos responsáveis, pela coordenação intermediária dos 4º e 5º anos então com esse objetivo, a gente fez agora essa semana, promovemos oficina de leitura e escrita, mostrando a visão do currículo, toda essa questão dos gêneros, para os professores. Então nós atendemos os professores e falamos exatamente sobre isso, qual a posição do currículo, qual a linha de trabalho, o que que ele orientava e foi bem aceito.

**Curiosidade pessoal: como a escola é orientada a lidar com o ensino a partir da alfabetização e letramento das crianças que ingressam na escola quando já têm 6 anos de idade?**

A questão dos gêneros textuais não é o grande problema, porque mesmo a criança que não foi pra escola, ela reconhece um cartaz. Nós estávamos conversando outro dia sobre as pessoas mesmo

adultas que nunca *foi* alfabetizada, muitas vezes ele tem o letramento, porque por exemplo, ele vê uma foto dos homens azuis, ele sabe que é do celular da Tim, então ele sabe, então a criança sabe disso, aos 6 anos, a não ser que seja uma criança que tenha ficado muito presinha dentro de casa, senão a própria curiosidade dela flui. Então quando ela chega e uma está mais desenvolvida porque fez educação infantil e a outra veio direto de casa, no primeiro ano a professora lida com isso em sala de aula, encarando com certa normalidade, claro que com aqueles alunos que vieram direto de casa, ela vai dar uma atenção, fazer um trabalho diversificado, às vezes chama em outro horário, pra dar aquele estímulo. Nós temos uma estratégia utilizada que nós chamamos de reagrupamento, pode ser aplicado do 1º ao 5º ano, que a criança é, às vezes, dependendo da rotina da escola, às vezes duas vezes por semana, todas aquelas crianças que estão no primeiro ano elas são agrupadas de acordo com os seus níveis de aprendizagem, então é o momento, então eu tenho um primeiro ano, você tem um, e a minha colega tem outro, mas aí nesse dia eu vou ficar com os alunos que precisam resolver ou intervir em alguma coisa em aprendizagem de português, e você vai intervir, talvez também na habilidade de português, mas já vai trabalhar com um patamar mais alto, e aquela outra professora vai ficar com os meninos que já estão bem adiantados, digamos assim, mas que precisam daquele estímulo pra estar naquele patamar, então duas vezes por semana se faz isso, porque aí eu vou poder pegar os meus alunos que estão com mais dificuldade, os seus e os dela. Eu vou ficar com todos que estão com uma dificuldade só e vou fazer varias intervenções que nós 3 decidimos em conjunto e vou atuar ali pra que eles deem um salto e vocês também vão tá trabalhando, então com isso a gente consegue ao longo do ano ir aproximando a aprendizagem dos alunos. Tem escolas que fazem duas vezes por semana, depende da rotina da escola, pode ser uma semana toda no final do mês.

**Relato que em Pernambuco, algumas escolas municipais realizam uma seleção no começo do ano letivo, separando alunos em ‘fracos’, ‘médios’ e ‘aptos’ e delegando uma professora para cada nível, para ser responsável por aquela turma, o ano inteiro.**

A proposta aqui é essa é que não se divida em salas, por acreditar que o aluno aprende com outro, essa concepção, então ele precisa ter outros na sala pra ampliar a visão dele, estimular, escutar as respostas de um outro colega durante um debate, isso estimulando, mas a gente sabe que só isso, com uma professora com 30 alunos na sala, não consegue fazer um trabalho diversificado o tempo todo, então usa-se essa estratégia, de vez em quando, ou de acordo com a rotina da escola, dá aquela parada naquele dia e atende-se de forma mais pontual as dificuldades daquele aluno.

## **Entrevista ao Ministério da Educação e Cultura**

### **A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais possui atualização recente ou continuam os mesmos desde 97?**

Veja só, os Parâmetros Curriculares Nacionais, eles continuam os mesmos, mas é, o que é que acontece em nível nacional? A partir do momento que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais pra todas as etapas e modalidades de ensino, elas foram publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, a ultima foi do ensino médio, que foi agora em janeiro de 2012, então o que é que acontece, e mais, todas as alterações que a LDB sofreu ao longo desses anos, então ele é um material legítimo de consulta para o professor, no entanto ele encontra-se desatualizado com essas duas matérias né, com as novas Diretrizes Curriculares, e alterações que a LDB sofreu. Então qual é o movimento do Ministério da Educação nesse momento? Não é de atualização dos PCNs, porque não cabe a elaboração deles, porque eles foram elaborados para o ensino fundamental de 8 anos, e nós temos no país desde 2006 um ensino fundamental de 9 anos, e nesse momento o Ministério ele está num movimento de elaborar propostas de direitos e objetivos de aprendizado, orientações curriculares, pra todo o sistema nacional de educação.

### **Então, no caso como mudou de 8 pra 9 anos, aí ele tem que refazer? Como se fosse uma nova proposta?**

É, uma nova proposta. Por quê? Na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, várias questões não estão contempladas, por exemplo, olhe, nós não tínhamos a questão da lei que trata do conteúdo do afro descendente, né, nós temos várias legislações que não estão contempladas curricularmente nos PCN, então eles se encontram desatualizados nesse sentido, mas eles tem muito material importante científico das áreas, que são legítimos para as pesquisas dos professores.

### **Que profissionais atuaram na elaboração do PCN de língua portuguesa das séries iniciais?**

Tá, a época que foram elaborados, a elaboração... ela contou com um grupo de consultores de professores, pesquisadores, de universidades, do sistema de ensino estadual e municipal, então assim, é, consultores externos também. Então nós fizemos, basicamente... Na época, eu não estava aqui, na época da elaboração. Eu já cheguei na época de distribuição desse material, mas ele contou basicamente com esses profissionais, consultores, pesquisadores de universidades e profissionais das redes, tanto estaduais quanto municipais

### **É bom porque ele atende a necessidade bem específica, não é?**

É, exatamente.

### **Qual a concepção do MEC quanto aos gêneros textuais? E isso contribui na alfabetização e no letramento?**

Então, é, existe um grande debate, um grande trabalho do MEC nessa perspectiva da alfabetização e no letramento, então a gente aposta nos gêneros dos diversos gêneros textuais, nos diversos suportes de produção escrita para contribuir pra alfabetização e o letramento das crianças, então a gente acredita nesse trabalho da construção do sistema de leitura e de escrita e do numeramento, por meio de uma produção literária, né? É tanto que nos nossos programas, nós damos muita ênfase ao PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar), então é uma larga distribuição, né? Há uma preocupação, né, criteriosa, da escolha desses livros, e todos os nossos programas de formação, por exemplo, o pró-letramento, nós damos ênfase aos gêneros textuais diversos, então ele é um princípio, né, muito importante pra alfabetização e pro letramento, como pra formação dos professores, e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), dá uma ênfase extraordinária aos diversos gêneros textuais. O guia do livro didático é um material onde os professores encontram tanto as orientações, reflexão conceitual quanto as orientações e metodológicas nessa perspectiva do trabalho com diversos gêneros.

### **Quais são os dados atuais do MEC quanto ao analfabetismo?**

Olhe, eu não tenho esses dados, porque assim, quando a gente precisa desses dados a gente solicita muito ao INEP, você consegue no site do INEP esses dados, e agora com os resultados do CENSO você consegue fácil visualizar. Agora é importante a gente visualizar que a partir da ampliação (mudança de 8 pra 9 anos), há um investimento tanto do Conselho Nacional de Educação quanto do MEC, pra que as crianças tenham direito a um ciclo de alfabetização, o que é que isso significa? Que as crianças de 6, 7, 8 anos, tenham um tempo de 600 dias sem reprovação, pra que elas deem conta que de fato estão alfabetizadas ao final dos 3 anos de alfabetização, a gente especialmente do 1º para o segundo ano pelas orientações nacionais a gente espera que não haja reprovação, mas, lamentavelmente, a gente tem encontrado um número pequeno, mas em termos de Brasil acaba sendo grande, porque no Brasil é tudo muito grande, tudo muito numeroso, então é um numero que nos incomoda, porque como é que uma criança de 6 anos é reprovada? Né, se ela tá começando o processo dela de alfabetização e letramento.

### **Então essa regra da não-reprovação é só para os 3 primeiros anos?**

É. Na verdade é uma orientação nacional que existe nas diretrizes curriculares nacionais e que existem pareceres nessa matéria então o Conselho Nacional orienta e o MEC também que não haja a reprovação nos 3 primeiros anos, pela complexidade que é aprender a ler a escrever, demanda

tempo e investimentos dos professores, e dos profissionais que trabalham como alfabetizadores e gestores, e também as pesquisas mostram que não é reprovando a criança que acabou de entrar no sistema que vai garantir aprendizagem pra ela, muito pelo contrário, a reprovação tem sido um mal muito grande na vida das crianças, então a orientação é que no ciclo da alfabetização não haja reprovação.

**Eu estou entendendo isso agora... porque eu trabalho com educação, com pedagogia, e a gente sempre questionou essa orientação, pelo fato que os professores sempre deixam o problema para o próximo...**

Aí a gente discute o seguinte: que o problema então, você trazendo essa observação, reafirma mais ainda a minha crença e de muitos profissionais, é que o problema não é a criança, é o ensino, então é o profissional que não está assegurando o direito dessa criança, de no 1º ano dar conta disso, e no segundo ano dar conta disso mais isso, e no terceiro ano consolidar esse processo de alfabetização. Então o problema não é a criança, o problema é de metodologia, de gestão da docência também.

Na sua grande maioria não é da criança, né, porque a criança está lá e ela tem o direito de ser alfabetizada durante esses três anos. Esse direito não é um direito aleatório, a língua é complexa, o aprendizado dela e estar alfabetizado, hoje, demandam um trabalho árduo, duro, diário de construção da leitura e da escrita. Hoje a gente não fala só da alfabetização na perspectiva de que copia, treina e pronto tá alfabetizado, registra o nome e tá alfabetizado, mas a criança precisa interpretar, ler, compreender, fazer uso social dessa leitura e dessa escrita, então é um trabalho que demanda um investimento diário dos alfabetizadores e gestores e se forem deixando para o 3º ano, ela já perdeu 400 dias de trabalho dessa criança, então a culpa não é dessa criança, mas existe um erro de docência de gestão, e aí que na maioria das vezes coloca-se a culpa na criança.

**O MEC entende o analfabetismo funcional como melhoria na sociedade quanto ao analfabetismo?**

Não, na verdade é um problema, o que a gente espera é que as crianças saiam alfabetizadas nas séries iniciais do ensino fundamental, e que as crianças e os adolescentes saiam alfabetizados do ensino fundamental, então nós temos 9 anos para assegurar o trabalho com a linguagem, leitura e escrita, consolidando conhecimentos de alfabetização e letramento, e três anos pra se apropriarem do tema alfabético, então se ao final de 3 e 9 anos essas crianças e adolescentes saem desse sistema para o ensino médio e universidades com um analfabetismo funcional isso é grave, porque, que qualidade foi essa de apropriação desse sistema e de consolidação desse conhecimento? Significa que muitos se apropriaram do sistema de leitura e escrita, no entanto, não consolidaram o saber, e não sabem fazer uso social desse conhecimento.

A EJA, o objetivo pelo qual o jovem e o adulto procura o ensino, e é diferente do objetivo da criança, porque a criança não procura a escola, mas o sistema obriga que as famílias coloquem as crianças na escola, é um direito delas estarem na escola... Então quando um adulto procura o ensino ele tem outros objetivos, ele tem o letramento brilhante, significativo, ele é muito letrado, mas não tem a apropriação do sistema alfabético, porque ele vive, em geral, um processo de exclusão porque não sabe assinar o nome. Então pra esse jovem registrar o nome deles já significa uma grande vitória, e é o objetivo que ele foi pra lá, ele foi pra escola porque ele não queria passar vergonha mais e queria assinar o nome dele e ele é um letrado, ele tem um letramento altíssimo, porque ele tem um convívio na vida social fantástico, o que ele não tem é 'saber dominar esse código', esse sistema de escrita, o sistema alfabético, e usar assinando um cheque, uma compra. São objetivos diferentes. Agora, por exemplo, quando é jovem que procura o EJA (não é de idade avançada), é pensando no mercado de trabalho, porque ele viu que sem o ensino fundamental ele não consegue funções que são simples no mercado, mas se exige que ele tenha pelo menos o ensino fundamental, aí já é um outro objetivo, agora quando eles chegam com 50, 30, 18 anos de letramento é diferente de uma criança que não teve contato com o livro, com a palavra, que vem de lares analfabetos, onde não circula o conhecimento, o livro.

### **Como se dá a comunicação do MEC com as secretarias e as escolas, para verificar a eficiência do PCN na prática?**

Então, não existe essa preocupação nesse momento porque algumas pesquisas que já foram levantadas, então, como o PCN é um material de consulta para o professor brasileiro (PONTO). Assim como em 98, 97 ele foi instituído ele não era um documento mandatário, o nome já diz: 'parâmetros', então é um material de consulta, se o professor quiser consultar... Por quê? Porque nós não temos currículo único no Brasil, então o MEC não pode fazer um currículo único a obrigar os estados e municípios a usarem, mas o MEC é obrigado pelas funções dele, a produzir orientações curriculares, parâmetros e disponibilizar isso Às secretarias municipais e estaduais, pois, tem autonomia para usar ou não, então assim, a eficiência e eficácia dos parâmetros curriculares hoje a gente percebe que as propostas curriculares que a gente tem hoje é o material que as secretarias recorrem, então dificilmente você encontra uma proposta curricular que não esteja citando o PCN, agora entre citar, registrar e efetivamente acontecer na prática, a gente percebe que há uma distância muito grande, e uma grande queixa que a gente ouve dos professores é que, na época da elaboração do PCN, eles não foram consultados, então a gente percebe uma dificuldade que eles tem de até entenderem o que está escrito ali nos PCN's.

Na verdade a gente tem as propostas pedagógicas que na maioria consultou o PCN para elaborar, mas percebemos que a maioria das orientações do PCN não se efetivou na sala de aula.

### **Será que existe dentro do MEC alguma proposta de um trabalho mais próximo da sala de aula?**

Já existe esse trabalho do MEC, a gente tem feito algumas estratégias pra gente estar cada vez mais próximo da escola, por exemplo, a gente tem uma articulação muito forte com as (Sindines... *incompreendido*), essas [incompreendido] são representações compostas por secretários municipais de educação, e a gente conversa com essas secretarias e eles têm um contato direto com os professores do município, sendo uma via de comunicação pra chegar direto com o professor. A outra é CONSEC então a gente consegue chegar nas escolas estaduais por meio do secretário. A gente tem também o programa de formação que é o pró-letramento, que chega direto ao professor, temos também a rede de formação continuada, a rede nacional, com centros nas Universidades Federais desse país, onde esses profissionais tem contato direto com as redes e formação continuada dos professores, além disso, também, nós técnicos realizamos assessoria técnica para os municípios, então muitos gestores convidam seus coordenadores e seus professores, porque é importante colocar é que o MEC não tem uma rede de ensino ou educação, porque pela legislação, as redes municipais e estaduais, são de competência dos estados e municípios, então o MEC dialoga com os gestores para que esses diálogos sejam discutidos, comentados, junto aos professores, com o trabalho de orientar.

Nós temos, em nome do regime federativo, nós temos uma grande parceria com os estados e municípios pelas [palavra não compreendida] e com as 'CONSEC's'... que congregam os secretários estaduais e os conselhos municipais de educação, tendo contato com todos do município e do estado, para discutir as políticas para o ensino fundamental e com os reitores, para discutir sobre o ensino superior.