

A CENTRALIZAÇÃO DA NARRATIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA

THE CENTRALIZATION OF NARRATIVE IN PUBLIC ELEMENTARY II SCHOOLS IN TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA

LA CENTRALIZACIÓN DE LA NARRATIVA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA II EN TEIXEIRA DE FREITAS – BAHÍA

Valdete da Macena Pardino¹
Josinea Amparo Rocha Cristal²

Resumo: Este trabalho objetivou questionar a escolha dos graduandos em Letras ao privilegiar a literatura em seus trabalhos monográficos. Assim, propomos investigar os programas de ensino do Fundamental II das escolas públicas da cidade de Teixeira de Freitas onde nossos graduandos estudaram. Compõe o corpus, o plano anual municipal em Língua Portuguesa, o plano de aula dos dois semestres de 2018 das escolas pesquisadas e o plano de ensino individual dos professores de LP, daí procedemos com a análise documental, pesquisa *on-line* e bibliográfica. Focamos nos gêneros e suas sequências textuais/discursivas, partindo da hipótese que a Escola do Ensino Fundamental II privilegia os gêneros textuais como romance, conto, crônica, poema, quadrinhos, notícia, entre outros de sequência narrativa em detrimento dos outros, manipulando os aprendizes a leitores de narrativa. Deste modo, o letramento fica comprometido por se concentrar nesses gêneros literários, visto que todos gêneros e sequências são igualmente importantes para as demandas sociais. Provavelmente, os educandos vão apresentar sérias dificuldades em construir sentidos em textos cujas sequências sejam, primordialmente, argumentativas ou expositivas. Portanto, questiona-se: um leitor proficiente do domínio ficcional/literário teria a mesma competência em outros domínios?

Palavras-chave: Leitura; narrativa; gêneros textuais.

Abstract: This paper aimed to question the choice of undergraduates in Literature when privileging literature in their monographic works. We propose to investigate the teaching programs of the Elementary II of public schools in the city of Teixeira de Freitas where our undergraduates studied. And to compose our corpus: municipal annual plan in Portuguese Language, lesson plan of the two semesters of 2018 of the schools researched and the individual teaching plan of the LP teachers, then we proceeded with the document analysis, online and bibliographic research. We focused on the textual instruments that such practices were constituted: the genres and their textual/discursive sequences, starting from the hypothesis that the Elementary II School privileges textual genres such as novel, short story, chronicle, poem, comics, news, among others of narrative sequence for the work with the formation of readers, to the detriment of the others, manipulating the learners to narrative readers. With this protocol, literacy is compromised by focusing on literary genres, since all genres and sequences are equally important for social demands. Probably, the students, coming from this reality present serious difficulties in constructing meaning in texts whose sequences are, primarily, argumentative, expository. Therefore, the question is: would a proficient reader in the fictional/literary domain have the same competence in other domains?

Keywords: Reading; narrative; textual genres.

¹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

² Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Resumen: Este trabajo pretendía cuestionar la elección de los estudiantes de grado en Literatura a la hora de privilegiar la literatura en sus trabajos monográficos. Nos proponemos investigar los programas de enseñanza de la Fundamental II de las escuelas públicas de la ciudad de Teixeira de Freitas donde estudiaron nuestros alumnos de licenciatura. Y para componer nuestro corpus, nos guiamos por los siguientes documentos: plan anual municipal en Lengua Portuguesa, plan de clases de los dos semestres de 2018 de las escuelas investigadas y el plan de enseñanza individual de los profesores de LP, a partir de ahí procedimos al análisis de documentos, investigación en línea y bibliográfica. Nos centramos en los instrumentos textuales que tales prácticas se constituyeron: los géneros y sus secuencias textuales/discursivas, partiendo de la hipótesis de que la Escuela Primaria II privilegia géneros textuales como la novela, el cuento, la crónica, el poema, la historieta, la noticia, entre otros de secuencia narrativa para el trabajo con la formación de lectores, en detrimento de los demás, manipulando a los educandos a lectores narrativos. Con este protocolo, la alfabetización se ve comprometida al centrarse en los géneros literarios, ya que todos los géneros y secuencias son igualmente importantes para las demandas sociales. Probablemente, los alumnos presentarán generalmente serias dificultades para construir significados en textos cuyas secuencias son, principalmente, argumentativas, expositivas. Por lo tanto, la pregunta es: ¿un lector competente en el ámbito ficcional/literario tendría la misma competencia en otros ámbitos?

Palabras clave: Lectura; narrativa; géneros textuales.

Introdução/problema

A leitura, enquanto prática social e escolar, vem sendo discutida incessantemente na sociedade acadêmica. Diversas áreas do conhecimento, como Linguística, Psicologia, Pedagogia entre outras têm contribuído para uma melhor compreensão sobre o ato de ler, com publicações de livros, artigos; além de fóruns, seminários e congressos os quais discutem, divulgam dados de pesquisa e sugerem novas propostas para a formação do leitor, no entanto muitas lacunas precisam ser preenchidas.

Enquanto professoras de Estágio Supervisionado na graduação em Letras, onde temos, rotineiramente, conhecimento dos programas de ensino das Escolas Públicas de nossa cidade, detectamos o problema que ora discutiremos neste trabalho: a não formação de leitor proficiente nos vários gêneros que circulam na sociedade.

É desejo de todos nós educadores formar leitores e escritores proficientes, se a escola conseguisse este feito elementar, ela já teria cumprido com o seu papel. Por isso, nosso objetivo, neste trabalho, é dar mais um subsídio a esta questão. Levantamos, então, a hipótese de que há uma concentração da sequência narrativa no trabalho com a leitura e produção textos nas escolas. Cumpre-nos alertar às escolas da Educação Básica da necessidade de um trabalho focado em gêneros e domínio discursivos diversos que se organizam em sequências variadas: narração, descrição, exposição, argumentação e injunção tanto no ensino e na aprendizagem da leitura/escrita desses gêneros.

Da hipótese levantada, motivada por nossa experiência profissional como professoras aposentadas da Educação Básica e atualmente ministrando disciplinas na área de linguagem na graduação, como, Estágio Supervisionado, Linguística e Orientação de TCC. Trabalhos estes que segundo pesquisa feita pelo colegiado de Letras³, mostra a predileção da escolha dos alunos pela área do conhecimento em seu trabalho final, concentrando na Literatura. Daí questionamos por que nossos alunos fazem tal escolha? O que poderia motivar essa atitude? Baseadas nesta realidade, propomos investigar os programas de ensino do Fundamental II das escolas públicas da cidade de Teixeira de Freitas de onde nossos graduandos estudaram para buscar respostas à nossa indagação.

³ Letras Língua Portuguesa, colegiado de Letras do Departamento de Educação, *campus* X, em Teixeira de Freitas, BA.

Orientação metodológica e objetivos

Concentramos nossa metodologia na pesquisa de orientação qualitativa em função da crença de que este tipo de investigação é direcionado fundamentalmente para a descoberta, “insights” e compreensão do fenômeno pesquisado, podendo trazer significativas contribuições tanto em nível teórico quanto em nível da prática educacional. E para compor nosso corpus, nos orientamos pelos seguintes documentos: Plano anual municipal em Língua Portuguesa, Plano de aula dos dois semestres de 2018 das escolas pesquisadas e o Plano de ensino individual dos professores, daí procedemos com a análise documental; orientamo-nos também por dados estatísticos sobre a leitura e a escrita na educação básica divulgadas na mídia jornalística e nas Instituições governamentais que avaliam a Educação Básica no país através de pesquisas *on-line* e da pesquisa bibliográfica.

Diante do objetivo em questionar a escolha dos graduandos em Letras em privilegiar a literatura em seus trabalhos monográficos e o que poderia motivar essa atitude; propomos investigar os programas de ensino do Fundamental II das escolas públicas da cidade de Teixeira de Freitas de onde nossos graduandos estudaram a fim de buscar respostas à nossa indagação. Firmadas neste propósito e certas de que era preciso conhecer os gêneros estudados em cada série do E. F. II, procuramos, então, a coordenação pedagógica das 8 (oito) escolas pesquisadas para nos dar autorização para a entrada em campo, tão logo recebido o deferimento, coletamos os programas de ensino da área de linguagem da Escola, como também a proposta Município em LP para o Ensino Fundamental II, como também coletamos entre os professores seu plano de ensino individual; após a recolha (novembro de 2018) e diante dos documentos, tabulamos, analisamos e editamos os resultados estatisticamente os quais estão apresentados nos quadros e gráficos, a seguir.

CURSO DE LETRAS VERNÁCULAS								
MONOGRAFIA /ÁREA DO CONHECIMENTO ELEITA								
ÁREA DO CONHECIMENTO	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
LINGUÍSTICA	01	01	01	01	---	02	02	--
SOCIOLINGUÍSTICA	01	01	02	01	01	01	03	2
LITERATURA	17	15	19	21	22	21	19	23
EDUCAÇÃO	08	05	03	05	02	04	03	6

Quadro 1: Centralização da Literatura nos TCCs dos alunos de Letras Vernáculas

Fonte: Dados oriundos da pesquisa “As abordagens nos TCCs dos alunos de letras vernáculas: 2006-2015⁴”

O quadro informativo acima é resultado de nossa inquietação inicial, o qual revela-nos a preferência dos alunos graduandos pela literatura em seus trabalhos monográficos.

Como dissemos no tópico deste trabalho, apesar dos estudos, pesquisas, publicações sobre a leitura e escrita nas escolas brasileiras, os dados ainda revelam que o problema continua em algumas regiões, concentrando mais em umas do que outras. Temos observado um movimento a favor da melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas escolas, são projetos

⁴ Pesquisa desenvolvida pela professora coordenadora Josinéa Amparo R. Cristal e pela técnica administrativa, Athiza dos Anjos.

governamentais, não-governamentais e as ações das Escolas que corroboram para tentar acelerar e fomentar a prática da leitura nas escolas. Dados do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da PROVA BRASIL, e do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), entre outros apontam resultados estarrecedores; a exemplo disto, o Guia dos Estudantes traz resultados de uma pesquisa que entre os estudantes do ensino superior, 38% dos estudantes do ensino superior não dominam habilidades básicas de leitura e escrita, o que, para a consultora do guia, é reflexo de ensino básico deficiente” (PESQUISA..., 2012), nesta interface do site, informa que estes dados foram retirados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) e divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro. Na sequência, Globoeducação⁵ divulga outros resultados: *Pesquisa mostra que só 25% da população é plenamente alfabetizada: realizado há dez anos pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, estudo revela também que analfabetismo absoluto diminuiu.*

Dados que são convalidados pela nossa práxis enquanto professoras do ensino básico e superior. Na observância dessa articulação para o desenvolvimento de leitores da palavra escrita e oral na perspectiva social implica considerar que

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não ‘adquirem sua língua materna’; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2010, p. 111).

O que significa observar os interlocutores, o contexto sócio-histórico, o contexto situacional, as entrelinhas etc., tal como a proposição do círculo de Bakhtin. Daí compreendemos que os resultados dessas instituições citadas no parágrafo acima, ainda estão tímidos e, muitas vezes, incoerentes diante da situação caótica que boa parte das escolas tem se mostrado em relação ao “envolvimento” dos estudantes com os livros, com a biblioteca, enfim, com a leitura.

E, de forma mais visível e democrática, a mídia jornalística retextualiza estes dados e divulga, relacionando-os a lexias sempre negativas, objetivando além de noticiar, denunciar e talvez sensibilizar seus leitores à cerca do problema, como: “Um dos resultados pode ser verificado no baixíssimo índice de leitura no Brasil: são 1,8 livro lido por habitante por ano [...]” (CERLAC⁶ *apud* SILVA, 2008, p. 12); “Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura” (Sobre o PISA – Folha de São Paulo, 2007)⁷; “Ilhas de excelência e o vexame nacional” (Sobre o IDEB – Revista Época, 2008)⁸; “Português é a matéria com pior resultado no Enem” (Sobre o ENEM – Revista Veja, 2010)⁹.

A estrutura profunda destas manchetes, expressa: políticas públicas, Escola, professores, alunos, pais, enfim a sociedade brasileira: “baixíssima”, “reprovada”, “vexame” e “pior” em relação ao nível de letramento. Outra pesquisa, divulgada pelo site Globoeducação¹⁰, mostra que “*só 25% da população é plenamente alfabetizada: realizada há dez anos pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, revela também que analfabetismo absoluto diminuiu*”.

O Instituto Paulo Montenegro divulgou em 19 de junho de 2019 que houve melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, entre 2016 e 2018. Em contrapartida,

⁵ Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/07/pesquisa-mostra-que-so-25-da-populacao-e-plenamente-alfabetizada.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

⁶ Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe.

⁷ Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura. **Folha de São Paulo**, Educação, São Paulo, 5 dez. 2007, p. 11.

⁸ Ilhas de excelência e o vexame nacional. **Revista Época**. 531. ed. 21 jul. 2008, p. 21.

⁹ Português é a matéria com pior resultado no Enem. **Revista Veja**. 21 jul. 2010, p. 29.

¹⁰ Pesquisa PNAD, divulgada em Globoeducação. <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/07/pesquisa-mostra-que-so-25-da-populacao-e-plenamente-alfabetizada.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

continuam as desigualdades regionais, de gênero e de cor e raça. Infelizmente nas regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior às das regiões do Centro-Sul do país. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD (PNAD..., 2020) revelam que a população negra e pobre não conseguiu ver suas demandas atendidas.

O panorama ora apresentado, objetiva abrir um *link* ao problema que investigamos. Quando se fala em leitura, a ideia, principalmente na escola, remete ao domínio literário/ficcional, no entanto compreendemos que tal domínio por estruturar-se sempre nos discursos de sequência narrativa ao alcance das crianças e jovens das escolas públicas são mais palatáveis, não apresentam tantos problemas em relação à produção de sentidos, excetuando alguns.

No entanto, queremos chamar atenção para questões que envolvem aspectos cognitivos importantes, como o processamento cognitivo geral, discutido em Smith (1989) pelo “Modelo psicolinguístico de leitura”. Compreendemos que ler um romance, em sequência narrativa, não exige, nem requer as mesmas habilidades para a leitura de um artigo, uma tese, uma resenha, em sequência argumentativa; um relatório, uma teoria, em sequência expositiva, um manual de instrução em sequência injuntiva, entre outros gêneros e além desse conjunto de habilidades que o indivíduo precisará ter para a construção dos sentidos ainda temos que levar em conta que, segundo Bronckart (1999, p. 38): “As produções de linguagem de um indivíduo efetuam-se, necessariamente, na interação com uma intertextualidade em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas dos grupos sociais precedentes”.

Queremos argumentar com isso que ler é uma atividade cognitiva complexa e exigente; não se constrói sentidos a partir de um único texto, os sentidos se constroem numa associação de outros conhecimentos textuais e de mundo, assim como o conhecimento de sua organização linguística. No entanto, boa parte das Escolas, objetivada na formação de leitores, utiliza quase que exclusivamente gêneros como o romance, conto, crônica entre outros da espécie para o trabalho com a formação de leitores. Mas não só a Escola prioriza estes gêneros, como também as instituições orientadoras das Escolas. Como exemplo, vimos na interface da Secretária de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), através do PNA, divulga o projeto “Conta pra mim”, (narrativas) como modelo a ser seguido, achamos interessante a iniciativa, mas porque não se elabora também, como referência, um projeto como “Discute comigo” (argumentação)? E etc.

Ora, as narrativas fazem parte de nossas vidas, desde a infância, pelas belas histórias que são narradas, seja no entorno familiar, maternais, creches, escolas; depois disso elas continuam, mudando apenas os personagens e fatos; em quase todas as nossas interações sociais cotidianas este tipo de sequência prevalece dentre os outros; além disso parte de nossos entretenimentos, em qualquer nível social, está relacionado com esse tipo discursivo, como filmes, novelas, telefonemas, bate-papos sem falar de sua organização cronológica que ancora o leitor, mantendo-o situado e preso ao enredo. Compreendemos, então, que os gêneros narrativos estão tão internalizados nas pessoas que provavelmente não há dificuldades em produzir sentido no momento de sua prática, tanto na recepção quanto na produção, bem diferente dos gêneros onde a argumentação e a exposição predominam. Exemplificando, podemos dizer que ao término de uma leitura de um romance, é quase sempre possível que o leitor consiga retextualizar a história, sem recorrer ao texto, conseguindo abrangê-la do início ao fim, diferente das sequências outras sequências citadas; nelas o leitor pode compreendê-la, caso seja um leitor proficiente, mas raramente fará isso nunca única leitura ou sem outras que dialogam com o texto lido.

De qualquer forma, ler é uma atividade complexa seja em que gênero for, isto é o que discute Paulino (2005, p. 61): “Todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores”,

concordamos com a autora em relação aos domínios discursivos, mas em relação às sequências textuais, ousamos afirmar, com raras exceções, que o gênero narrativo, especialmente dos que estão ao alcance e gosto das crianças, adolescentes e jovens, são mais palatáveis e “digeríveis”, de fácil compreensão do que a argumentação, mas isso não quer dizer que não devamos investir num acervo narrativo para esse grupo; mas que deveríamos dosar a medida e desde as séries iniciais, oferecer todos as sequências discursivas com doses crescentes de complexidade de acordo com a idade, maturidade e nível de leitura dos alunos.

Quando dissemos que ler é uma atividade complexa, nos lembramos do que disse a coordenadora do projeto “Letra Viva” (ABE, 2020): “O que todas as avaliações (ANA, Prova Brasil) nos mostram? As crianças decodificam, sim. O problema é que elas não constroem sentido quando leem um texto. E para construir sentido nada melhor do que bons textos de literatura. É nesse ponto que deveríamos investir”

A coordenadora revela, então, o que já outrora dissemos “as crianças não constroem sentido quando leem um livro”, no entanto, discordamos em parte da especialista ao dizer que bons textos de literatura seria a solução para o problema, primeiro é preciso questionar o que ela chama de bons textos literários, bons para quem? Para ela ou para a criança, esta teria a liberdade de escolha?

Compreendemos que o gosto pela leitura emerge da literatura ao estilo infanto-juvenil: livros, contos, histórias despreziosas de doutrinas, moralidades, linguagem erudita, leitura pura sem objetivos didático-pedagógicos, para a fruição, entretenimento; no entanto se a escola centralizar o ensino da leitura e escrita apenas em textos literários, o que poderá acontecer com o aprendiz, se não o oportunizar à leitura de outros domínios e gêneros? O texto ficcional tem geralmente superestrutura narrativa, cronológica, atrai e guia o leitor, esta organização segura o leitor e ele será capaz após a leitura recontar toda a história; mas também, se ficar preso apenas a este tipo textual, pode reduzi-lo a leitor de narrativas.

Na argumentação ou exposição especialmente, seus gêneros alocam o conhecimento organizado e sistematizado, daí que o sujeito, imerso nos discursos narrativos, teria dificuldades em produzir sentido nos gêneros cuja ênfase esteja nas ideias, opiniões, teorias. Interessante nesta prática, é que a Escola, desde o nível fundamental ao superior, trabalha geralmente com a narrativa tanto a nível da superestrutura como da macroestrutura, observando todos os detalhes de produção e recepção, enquanto os outros tipos discursivos são oferecidos aos alunos como se eles já soubessem lê-los; não é dada a eles nenhuma atenção enquanto uma organização linguística diferente e que precisa, assim como a narrativa, ser estudada em todos os ângulos.

A argumentação tem visivelmente uma estrutura linguística bem diferente da narrativa, enquanto esta objetiva contar, relatar algum fato real ou fictício, àquela, objetiva expor opiniões e argumentos para comprovar sua tese, sua ideia principal; linguisticamente falando a narração, geralmente, em especial a canônica, se organiza com verbos nos pretéritos ou presente histórico; geralmente, o pretérito imperfeito descreve o cenário, o pretérito perfeito conta o fato ou fatos e o pretérito mais perfeito é usado para relatar, lembrar fatos anteriores ao principal; já a argumentação é organizada utilizando verbos no presente, visto que o presente pouco revela tempo na argumentação; a superestrutura se baseia inicialmente numa tese (ideia, opinião, fato) que se pretende defender, discutir, contrapor, debater e para tanto utiliza-se de argumentos variados: argumento de autoridade, quando cita alguém ou algum autor para consubstanciar o posicionamento do escritor, fatos, premissas, máximas, opiniões conhecidas e não conhecidas, para defender seu ponto de vista. Quanto mais argumentos respaldados e coerentes com o mundo em que vivemos, mais credibilidade terá a tese. Portanto, pode-se ver como são diferentes estas sequências e o quanto esta última seguida da exposição é utilizada no mundo acadêmico. Portanto o ensino da argumentação deve iniciar-se, ao nosso ver, desde as séries iniciais, trabalhando tanto a produção de sentido quanto sua organização e escrita.

Os gráficos a seguir vão mostrar a validade de nossa hipótese, daí acreditarmos o fato de nossos alunos privilegiarem a área da Literatura esteja na dificuldade de produção de sentido do texto argumentativo e expositivo tão presentes na linguística e outras áreas afins.

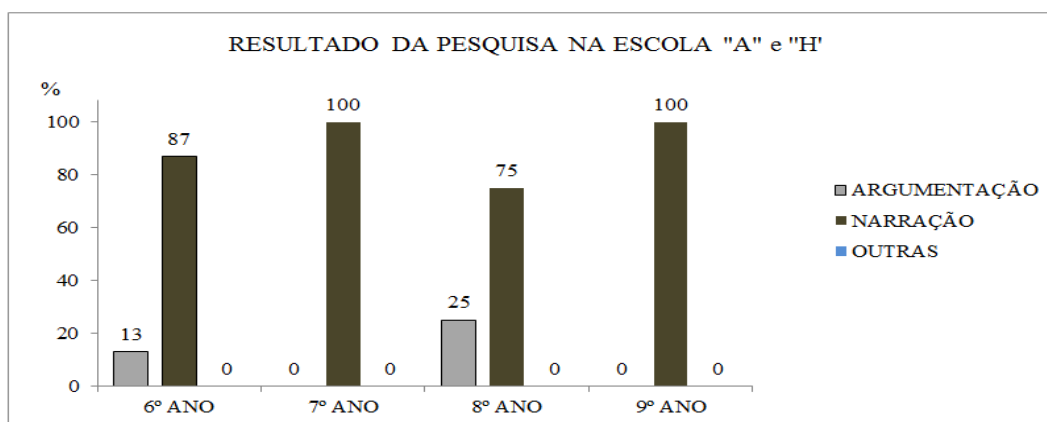


Gráfico 1: Concentração da narrativa nos 6º a 8º anos das escolas A e H – Fonte: Elaborado pelas autoras.

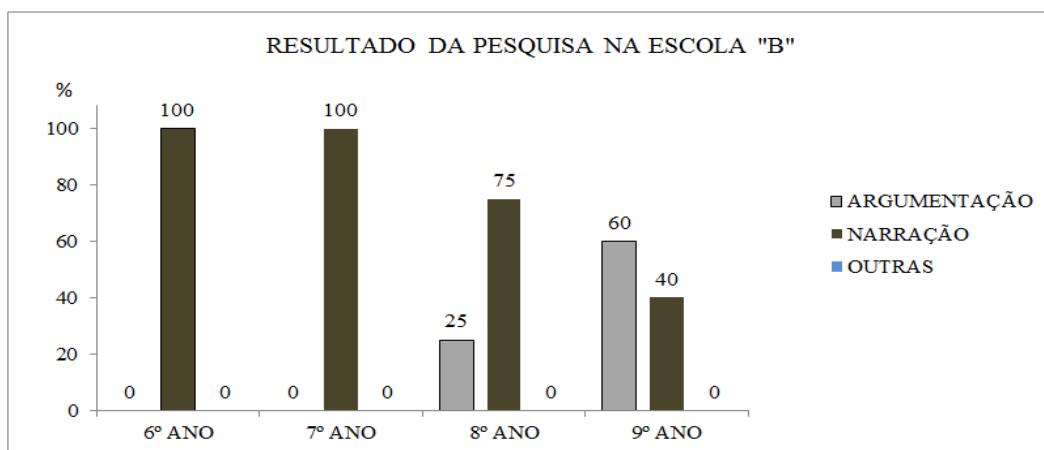


Gráfico 2: Concentração da narrativa nos 6º a 8º anos da escola B – Fonte: Elaborado pelas autoras.

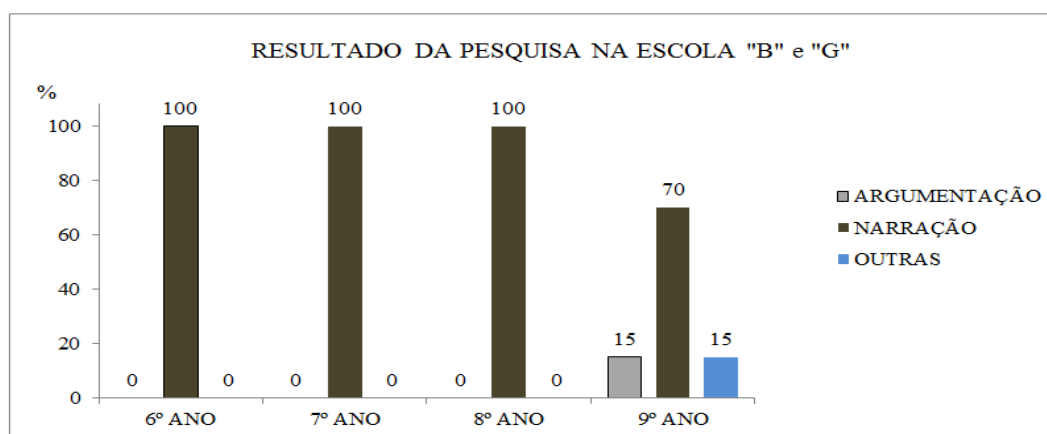


Gráfico 3: Concentração da narrativa nos 6º a 8º anos da escola B e G – Fonte: Elaborado pelas autoras

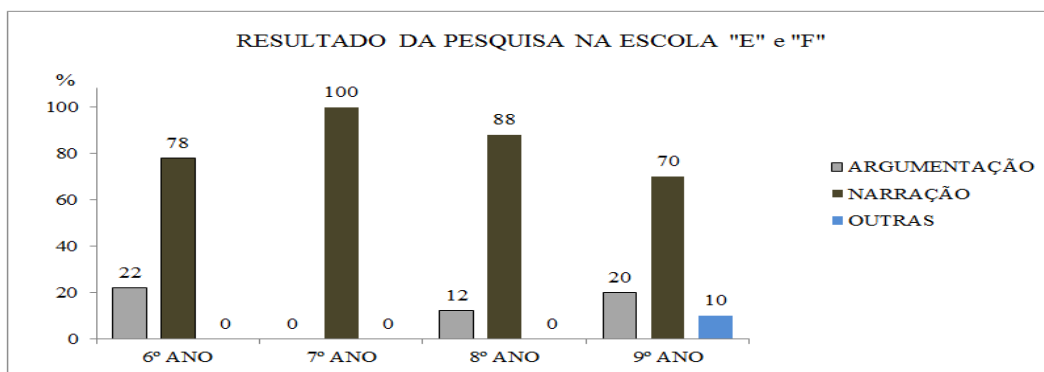


Gráfico 4: Concentração da narrativa nos 6º a 8º anos da escola E e F – Fonte: Elaborado pelas autoras

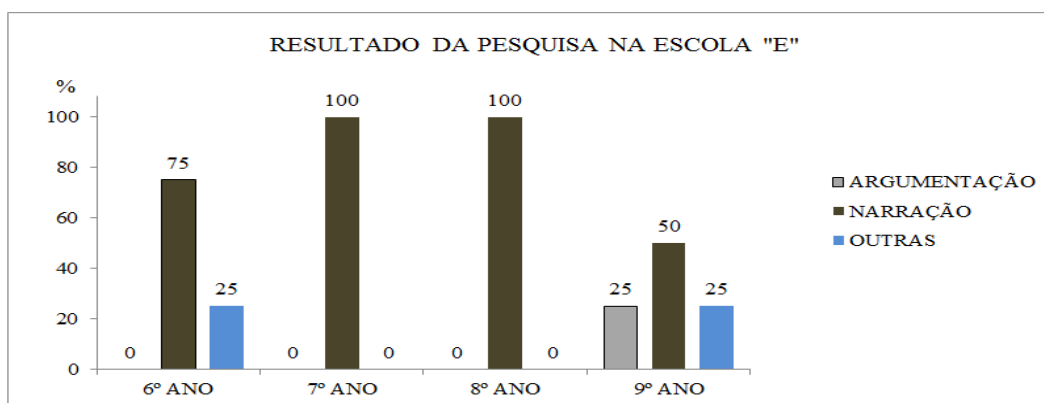


Gráfico 5: Concentração da narrativa nos 6º a 8º anos da escola E – Fonte: Elaborado pelas autoras.

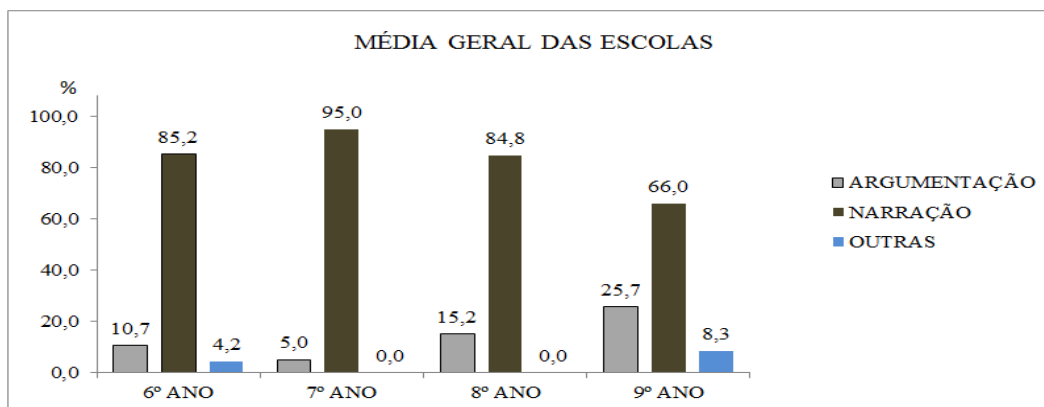


Gráfico 6: A narrativa sobressai sobre todas as outras sequências nas quatro séries do E. F. II
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerações gerais

Infelizmente, toda vez que vamos a campo fazer pesquisas em escolas, as respostas são sempre desafiadoras e negativas, mas muito significativas. Os gráficos confirmaram nossa hipótese, revelando-nos a centralização da narrativa nas Escolas públicas de Teixeira de Freitas. Então, como estas crianças, adolescentes, jovens e adultos vão aprender a ler um artigo, uma resenha, seu próprio livro didático, uma monografia etc.? Que oportunidade a escola tem oferecido para o desenvolvimento textual com gêneros diversos para seus alunos, seja na produção escrita, seja na produção de sentidos na leitura da palavra escrita e/ou oral? Não vimos

em nenhum planejamento a contemplação de textos orais, exceto alguns poemas que provavelmente são lidos em sala. E, como devem ser lidos estes textos? E a variação prosódica? Sabemos que a entoação e o ritmo são mecanismos importantíssimos para atribuir sentido, especialmente no texto oral, mas nem por alto este ponto é estudado. Enfim, são questionamentos que nossa pesquisa não objetivou, portanto não nos cabe especular neste momento.

Os professores formadores, muitas vezes, vêm de um currículo cuja pauta principal na área de linguagem são os gêneros discursivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde sua implantação em 1997, chegando às escolas em 1998. Nesta época alguns Estados ofereceram aos professores da educação básica um treinamento. A área de linguagem, por exemplo, foi toda alicerçada nas premissas do círculo de Bakhtin (2010) e em Jean-Paul Bronckart (1999), em seu livro “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo”. Já faz 23 (vinte e três) anos que esta pauta está em vigência, tempo suficiente para a reflexão, estudo e aplicação. No entanto não sabemos ao certo o porquê deste ideário da linguagem não está sendo trabalhado. No entanto não nos cabe o julgamento, especialmente num país onde a classe dos professores, especialmente da Educação Básica, os quais não recebem atualizações dignas e significativas, além de serem desvalorizados e desrespeitados, ainda mais, recebem ínfimos salários; provavelmente, tal desvalorização e desatualização estejam inviabilizando um trabalho mais promissor, mas sabemos que não é apenas isso. Ultimamente a desvalorização do profissional é latente e isto causa desmotivação, desinteresse, o professor muitas vezes se vê impotente diante de tantas animosidades, vindo a sucumbir-se.

O que podemos afirmar é que o trabalho com a linguagem anterior aos PCNs seguia o ideário do estruturalismo, sempre baseado em modelos a seguir, como também estudos voltados para a gramática normativa. Observamos, no contexto investigado, um quadro bem similar às velhas práticas do ensino de Língua, um trabalho que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e de escrita, artificialidade nas práticas de produção textual, uso fragmentado de textos, uma visão de língua como sistema fixo e imutável de regras, a desvalorização da variante linguística do aluno e o texto usado para o ensino da gramática, um ensino descontextualizado da metalinguagem. Isto não em todos os professores, mas em sua maioria.

Em nossa opinião, os PCNs foi um grande orientador para o trabalho de linguagem, trazendo em seu arcabouço, um quadro teórico inovador; a linguística tomou novos rumos, com a inserção do interacionismo, proposto pelo círculo de Bakhtin, abrangendo outras áreas da linguagem, como a sociolinguística, a pragmática, a análise do discurso, a análise da conversação, a Linguística Textual. Emerge, então, a teoria sociocognitiva interacionista em que o processamento textual só se configura desenvolvendo habilidades e competências no processo de leitura e escrita.

Os PCNs também contribuíram para uma metodologia de trabalho interacionista e descentralizada, onde coube ao professor o papel de mediador na construção do conhecimento do aluno; bem diferente da concepção tradicional onde o professor era o centro do processo de ensino e aprendizagem, colocando o aprendiz em posição passiva diante de sua própria aprendizagem.

Embora, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já seja realidade, mas ainda não se tornou realidade nas escolas, visto contexto pandêmico que interferiu neste processo, omitimos este documento de nossa pesquisa visto que nossa coleta foi anterior a esta nova proposta de ensino. Por outro lado, este documento, ao chegar, causou muitos questionamentos, tem sido duramente criticado, visto seu teor ideológico e metodológico. Os PCNs chegaram de uma forma bem mais democrática, construído coletivamente pensado e discutido, mas não perfeito, ainda assim não ecoou em muitas escolas, o que o futuro reservará à BNCC?

Concluindo, nossa discussão, compreendemos que muitas Escolas ainda estão aquém de um trabalho elementar em relação aos estudos dos domínios, gêneros e sequências textuais e formação de leitores; habilidade e capacidade não faltam aos docentes e discentes, acreditamos;

mas certamente, faltam-nos um elo organizador, epistêmico, conscientizador para um trabalho satisfatório que atenda as demandas de nossa sociedade.

Referências

ABE, Stephanie Kim. Entenda os problemas do livro didático para crianças da pré-escola. *Cenpec*, Notícias, 06 jun. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/entenda-os-problemas-do-livro-didatico-para-criancas-da-pre-escola>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

PAULINO, Graça: Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. *et al.* (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 55-70.

PESQUISA revela que 38% dos estudantes no ensino superior não sabem ler e escrever plenamente. *Guia do Estudante*, 17 de julho de 2012. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/pesquisa-revela-que-38-do-estudantes-no-ensino-superior-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. *Agência IBGE Notícias*, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 6 jul. 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2008.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Sobre as autoras

Valdete da Macena Pardino. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Colegiado de Letras L. Portuguesa e Colegiado de Letras Língua Inglesa. Mestra em Ciências e práticas Educativas. Doutoranda em Linguística pela PUC-BH, Minas Gerais. Objeto de estudo: Fonologia, fonética, prosódia e alfabetização.
E-mail: valmacena@yahoo.com.br.

Josinea Amparo Rocha Cristal. Professora da Universidade do estado da Bahia, Colegiado de Letras Língua Portuguesa. Mestra em Sociolinguística pela Universidade do Estado da Bahia. Objeto de estudo: sociolinguística e alfabetização.
E-mail: josineaarcrystal@gmail.com.