



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE BORGES RODRIGUES

PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A
PARTIR DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

RONDONÓPOLIS/MT

2020

ELAINE BORGES RODRIGUES

PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A
PARTIR DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis. Linha de Pesquisa: “Linguagens, cultura e construção do conhecimento: Perspectivas histórica e contemporânea”.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo

RONDONÓPOLIS/MT

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R696p Rodrigues, Elaine Borges.
PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS /
Elaine Borges Rodrigues. -- 2020
151 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Sandra Regina Franciscatto Bertoldo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Produção textual. 2. Gêneros textuais. 3. Leitura e escrita. 4. Alfabetização. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS"**

AUTOR : Mestranda Elaine Borges Rodrigues

Dissertação defendida e aprovada em 07/10/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente	Banca	/Doutor(a)	Sandra Regina Franciscatto Bertoldo
Instituição :		UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno		Doutor(a)	Marlon Dantas Trevisan
Instituição :		UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO	
Examinador Externo		Doutor(a)	Clecio dos Santos Bunzen Júnior
Instituição :		Universidade Federal de Pernambuco	
Examinador Suplente		Doutor(a)	Cancionila Janzkovski Cardoso
Instituição :		UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

RONDONÓPOLIS, 26/10/2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo que ele me proporcionou vivenciar até hoje e pelas oportunidades de crescer enquanto “ser” e enquanto profissional.

Agradeço aos meus pais, por terem me dado o dom da vida e pelo imenso apoio que tenho recebido em todas as minhas escolhas desde o dia em que nasci.

Agradeço ao meu esposo, Tiago de Sá, pela paciência nos momentos de agonia e pelo incentivo diário para continuar e alcançar meus objetivos, que agora são nossos.

Agradeço, em especial, à minha orientadora Sandra Regina Franciscatto Bertoldo por ter me guiado com sua luz pelos caminhos tão difíceis que encontramos. Serei eternamente grata a ti.

Às crianças e à professora regente da turma em que desenvolvemos essa pesquisa, pela oportunidade e pelo carinho com que me receberam.

Aos professores que se dispuseram a contribuir com este trabalho: Marlon Dantas Trevisan, Clécio dos Santos Bunzen Júnior e Cancionila Janzkovski Cardoso.

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, (PPGEdu/ICHS/UFMT/CUR), na linha de pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectiva histórica e contemporânea. O tema em discussão se volta às questões do trabalho com os gêneros textuais carta, fábula e poema como proposta didático-pedagógica para o domínio da escrita. Essa investigação foi desenvolvida numa sala de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, com 18 crianças, na faixa etária dos 8 anos de idade, na Escola Municipal Dulce Meiry Silva Sabini, localizada na zona periférica da cidade de Pedra Preta – MT, e consiste numa pesquisa do tipo qualitativa. A coleta de dados se deu pela observação participante, que nos permitiu desenvolver atividades guiadas por um planejamento e, assim, obter material para a análise documental. Considerando que as crianças aprendem a ler e a escrever por meio de práticas que envolvem a leitura e a escrita, propriamente, propomos um trabalho com gêneros textuais que, além de permitir o conhecimento de seus elementos essenciais, possibilite a produção de textos compreensíveis ao interlocutor. As questões que nortearam esta pesquisa foram: É possível identificar evoluções na produção textual dos alunos por meio do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema? As produções demonstram apreensão dos elementos essenciais do gênero? O ensino de gêneros textuais possibilita a produção textual? Os alunos conseguem produzir escritas coerentes que possuam sentido para o leitor? A partir disso, nosso objetivo consistiu em analisar quais são as implicações do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema como estratégia à produção textual de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos visaram a: 1. Analisar, pela apresentação e pela organização textual das produções iniciais e finais das crianças se houve apreensão dos elementos essenciais dos gêneros estudados; e 2. Perceber a presença de coerência nas produções dos gêneros textuais, considerando a importância de uma escrita que permita ao leitor inferir sentido ao texto. É importante ressaltar que os gêneros textuais selecionados para o desenvolvimento da proposta foram escolhidos a partir daqueles disponíveis do livro didático *Ápis* de Língua Portuguesa (2017/2019), utilizado na unidade escolar que se constituiu lócus desta pesquisa. O percurso do trabalho com gêneros textuais nas salas de alfabetização tem nos revelado a possibilidade de ampliar o olhar das crianças para esses textos, de modo a contribuir na sua compreensão quanto à forma e à estrutura, bem como facilitar a produção de enunciados compreensíveis e que sugerem uma interlocução. Nesse sentido, os aportes teóricos que constituem esta discussão estão apoiados na concepção de texto como uma unidade de sentido, que é produzida por um interlocutor quando pretende estabelecer uma comunicação, como postulam os autores Marcuschi (2008), Kleiman (1996, 2016), Rojo (2009). Amparamo-nos também nas discussões do precursor Bakhtin (2011) sobre o enunciado como uma unidade real de comunicação, que se manifesta por meio dos gêneros do discurso. Partindo desses pressupostos, compreendemos que o ensino da língua nos anos iniciais deve considerar o trabalho com a produção de textos a partir dos gêneros textuais, de forma a permitir que as crianças desenvolvam atividades comunicativas por meio da língua escrita.

Palavras-chave: Produção textual; Gêneros textuais; Leitura e escrita; Alfabetização.

ABSTRACT

This study is linked to the Research Group on Literacy and School Literacy (ALFALE), from the Graduate Program in Education, from the Institute of Human and Social Sciences, from the Federal University of Mato Grosso, University Campus of Rondonópolis, (PPGEdu / ICHS / UFMT / CUR), in the research line: Languages, Culture and Knowledge Construction: historical and contemporary perspective. The topic under discussion turns to work issues with the textual genres letter, fable and poem as a didactic-pedagogical proposal for the domain of writing. This investigation was carried out in a 3rd year room of the 1st cycle of Elementary Education, with 18 (eighteen) children, aged 8 (eight) years old, at Escola Municipal Dulce Meiry Silva Sabini located in the outskirts of the city of Pedra Preta - MT, and consists of a qualitative research. Data collection took place through participant observation, which allowed us to develop activities guided by planning and, thus, obtain material for documentary analysis. Considering that children learn to read and write through practices that involve reading and writing, properly, we propose a work with textual genres that, in addition to allowing the knowledge of its essential elements, enables the production of texts understandable to the interlocutor. The questions that guided this research were: Is it possible to identify evolutions in students' textual production through working with the textual genres personal letter, fable and poem? Do the productions show apprehension of the essential elements of the genre? Does the teaching of textual genres enable textual production? Can students produce coherent writing that makes sense to the reader? From this, our objective was to analyze what are the implications of working with the textual genres personal letter, fable and poem, as a strategy for the textual production of children from the 3rd year of Elementary School. The specific objectives aimed at: 1. Analyzing, through the presentation and textual organization of the children's initial and final productions, if there was apprehension of the essential elements of the studied genres; and 2. Perceive the presence of coherence in the production of textual genres, considering the importance of writing that allows the reader to infer meaning from the text. It is important to note that the textual genres selected for the development of the proposal were chosen from those available in the textbook *Ápis de Língua Portuguesa (2017/2019)*, used in the school unit that constituted the locus of this research. The path of working with textual genres in the literacy classrooms has revealed to us the possibility of expanding the children's view of these texts, contributing to their understanding of form and structure, as well as facilitating the production of understandable statements and that suggest an interlocution. In this sense, the theoretical contributions that constitute this discussion are supported by the concept of text as a unit of meaning, which is produced by an interlocutor when he intends to establish a communication, as the authors postulate Marcuschi (2008), Kleiman (1996, 2016), Rojo (2009). We are supported, also in the discussions of the precursor Bakhtin (2011) about the statement as a real communication unit, which manifests itself through the discourse genres. Based on these assumptions, we understand that language teaching in the early years should consider working with the production of texts from textual genres, allowing children to develop communicative activities through the written language.

Keywords: Textual production; Textual genres; Reading and writing; Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Panorama do município e localização da escola por via satélite.....	18
Figura 2 - Fachada da instituição.....	19
Figura 3 – Pátio coberto e salas.....	20
Figura 4 – Refeitório e pátio coberto.....	20
Figura 5 – Quadra coberta.....	21
Figura 6 – Quadra poliesportiva aberta.....	21
Figura 7: Sumário do LD Ápis.....	29
Figura 8: Sumário do LD Ápis.....	30
Figura 9: Esquema de textualização.....	47
Figura 10: Representação sobre a perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso.....	56
Figura 11: Capa do livro O carteiro chegou.....	75
Figura 12: Vídeo sobre o “Projeto Escreve carta.....	76
Figura 13: Capa do livro “ <i>As cartas de Ronroroso: minha bruxa que não quer ser bruxa</i> ”.....	77
Figura 14: Carta de Ronroroso.....	78
Figura 15: Produção coletiva do gênero carta pessoal.....	80
Figura 16: Atividade para fixar conteúdo.....	81
Figura 17: Modelo de envelope para preencher.....	82
Figura 18: Produção inicial Emily (carta pessoal)	84
Figura 19: Produção final Emily (carta pessoal)	85
Figura 20: Produção inicial Kaik (carta pessoal)	87
Figura 21: Produção final Kaik (carta pessoal)	88
Figura 22: Produção inicial Regiane Hellen (carta pessoal)	90
Figura 23: Produção final Regiane Hellen (carta pessoal)	91
Figura 24: Fábula “O leão e o ratinho”.....	95
Figura 25: Fábula “O mosquito e o leão”.....	97
Figura 26: Produção inicial Yasmin (fábula)	99
Figura 27: Produção final Yasmin (fábula)	100
Figura 28: Produção inicial Regiane Hellen (fábula)	103
Figura 29: Produção final Regiane Hellen (fábula)	104
Figura 30: Produção inicial Kethlyn Vitória (fábula)	106
Figura 31: Produção final Kethlyn Vitória (fábula)	108

Figura 32: Poema “A casa” de Vinícius de Moraes.....	112
Figura 33: Atividade realizada durante a SD.....	114
Figura 34: Alunos realizando a leitura silenciosa do poema “As borboletas” de Vinícius de Moraes.....	115
Figura 35: Produção coletiva	116
Figura 36: Alunos do 3º ano após finalização do cartaz com produção coletiva.....	117
Figura 37: Poema “Voa ou não voa? ”.....	117
Figura 38: Produção inicial Kaik (poema)	120
Figura 39: Produção final Kaik (poema)	122
Figura 40: Produção inicial Yasmin (poema)	123
Figura 41: Produção final Yasmin (poema)	128
Figura 42: Produção inicial Rhyan (poema)	130
Figura 43: Produção final Rhyan (poema)	130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1: Elementos do gênero carta pessoal.....	83
Esquema 2: Elementos do gênero fábula.....	98
Esquema 3: Elementos do gênero poema.....	119
Quadro 1: Relações textuais e seus respectivos procedimentos	49
Quadro 2: Descrição dos gêneros.....	63
Quadro 3: Atendimento aos elementos do gênero carta pessoal.....	93
Quadro 4: Atendimento aos elementos do gênero fábula.....	109
Quadro 5: Atendimento aos elementos do gênero poema.....	132

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	PERCURSO METODOLÓGICO E DELINEAMENTO DE CAMINHOS PARA A PESQUISA.....	14
1.1	A pesquisadora, a pesquisa e seus desafios: espaços que se inter cruzam e constroem o saber.....	14
1.2	Constituição e caracterização do <i>lôcus</i> da pesquisa.....	18
1.3	A escolha pela tipologia <i>qualitativa</i> e seus desdobramentos.....	22
1.4	Em busca de estratégias para o trabalho com gêneros textuais: aportes na proposta de sequência didática de Zabala.....	26
1.5	Caracterizando o livro didático Ápis.....	28
1.6	Quem são os participantes da pesquisa?.....	37
2	PRODUÇÃO TEXTUAL: por que ela é tão importante no processo de alfabetização?.....	40
2.1	Caminhos para o ensino da leitura e da escrita.....	40
2.2	Critérios da Textualidade: um olhar para a coerência.....	45
2.3	Qual a importância da reescrita?.....	52
3	GÊNEROS TEXTUAIS E SUA SINGULARIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA.....	55
3.1	Concepções norteadoras sobre gênero textual.....	55
3.2	Os gêneros em ação no 3º ano do Ensino Fundamental.....	62
4	LENDO APRENDEMOS E CONSTRUÍMOS NOVAS ESTRUTURAS COMUNICATIVAS: a leitura como foco no trabalho com gêneros textuais.....	67
4.1	Eu leio, tu lê, ele lê... nós lemos? O estímulo às práticas de leitura.....	67
5	É POSSÍVEL PRODUZIR TEXTOS A PARTIR DO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS?	74
5.1	Conhecendo o gênero “Carta pessoal”.....	75
5.1.1	O que dizem as produções do gênero “Carta pessoal”?.....	82
5.2	Apreciando o gênero “Fábula”.....	95
5.2.1	É possível produzir fábulas no 3º ano do Ensino Fundamental?.....	98
5.3	O encantamento do gênero “Poema”.....	111
5.3.1	Emoções reveladas em versos e rimas.....	119

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	137
ANEXO 1.....	142
ANEXO 2.....	144

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), cujo tema em discussão será: “Produção textual de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental a partir do trabalho com gêneros textuais”. A investigação aqui apresentada faz parte da linha de pesquisa “Linguagens, cultura e construção do conhecimento: Perspectivas histórica e contemporânea”.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar quais são as implicações do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema como estratégia à produção textual de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Visando ao alcance desse objetivo, desenvolvemos a investigação na Escola Municipal Dulce Meiry Silva Sabini, na zona periférica da cidade de Pedra Preta – MT, numa sala de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, com 18 alunos na faixa etária dos 8 anos.

Os objetivos específicos desta pesquisa visam a: Analisar, pela apresentação e organização textual das produções iniciais e finais das crianças, se houve apreensão dos elementos essenciais dos gêneros estudados; e perceber a presença de coerência nas produções dos gêneros textuais, considerando a importância de uma escrita que permita ao leitor inferir sentido ao texto.

Algumas reflexões em torno da temática tomaram a pesquisadora no momento de definição e delineamento da pesquisa, tais como: É possível identificar evoluções na produção textual dos alunos por meio do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema? As produções demonstram apreensão dos elementos essenciais do gênero? O ensino de gêneros textuais possibilita o estímulo à produção textual? Os alunos conseguem produzir escritas coerentes que possuem sentido para o leitor?

Essas reflexões levaram à constituição da problemática dessa investigação, questionando sobre quais são as implicações do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema como estratégia de estímulo à produção de textos coerentes por crianças no 3º ano do Ensino Fundamental? A indagação surge a partir do entendimento de que, nesse período escolar, a criança deve estar em fase final de alfabetização com o domínio da leitura e escrita, como define a meta 5 da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE). Sendo assim, pretendemos alcançar respostas positivas por meio deste estudo que, além de permitir o estímulo à produção textual pelos alunos, os auxilie a expressarem suas ideias com coerência por meio dos gêneros textuais estudados.

Para tanto, propomos uma pesquisa que, ao mesmo tempo que observe os participantes, também intervenha e construa os dados com esse grupo para compor uma análise assertiva que se volte ao estímulo da produção de textos por meio do conhecimento de gêneros textuais.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, versaremos sobre os desafios e os caminhos definidos para a pesquisa, como decisões que influenciaram nos resultados obtidos; faremos uma caracterização da unidade escolar que se constitui como nosso lócus e apresentamos a estratégia metodológica de cunho qualitativo utilizada nesta investigação como método para atender aos objetivos aqui propostos. Ainda neste capítulo inicial, discutimos sobre a sequência didática na perspectiva de Zabala (1998), na qual nos apoiamos para o desenvolvimento das atividades; descrevemos o livro didático (LD) *Ápis de Língua Portuguesa* (2017) utilizado nas escolas da Rede municipal, que representou uma fonte para a definição dos gêneros textuais trabalhados nesta investigação. Por fim, apresentamos os participantes dessa pesquisa que colaboraram com o fornecimento dos materiais analisados na coleta de dados.

No segundo tópico, ressaltamos a produção textual como princípio para o trabalho de ensino da língua em sala de aula e sua importância na constituição do aluno em período de alfabetização. Isso porque compreendemos que é por meio dessa produção que se concretizam os saberes adquiridos no trabalho específico com textos, material de análise e foco desta pesquisa.

Já o terceiro capítulo se refere à discussão sobre gênero textual, com a apresentação de definições e compreensões de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008; 2010), Schneuwly e Dolz (2010) que discutem o tema, considerando-o como fonte de ensino da leitura e escrita desde os anos iniciais da alfabetização, e definimos os gêneros textuais trabalhados por nós com as crianças.

No capítulo seguinte, apresentamos a visão de leitura presente neste trabalho, considerando que esta é essencial para a compreensão de um gênero textual além de ser a base para uma escrita produtiva e discutimos sobre a leitura deleite como estratégia que pode levar o aluno a construir o gosto pelo ato de ler. Para tanto, apoiamos-nos em autores como Kleiman, (2016), Giroto e Souza (2010), Leal e Albuquerque (2010) e Silva (2000), que nos ajudam a compreender a importância das práticas de leitura para a alfabetização e para a formação de leitores.

O quinto capítulo está composto pelas análises das produções iniciais e finais das crianças, com a apresentação dos resultados do trabalho com as produções textuais por meio

dos gêneros carta pessoal, fábula e poema. Foi possível identificar se houve a aprendizagem dos elementos essenciais dos gêneros textuais escolhidos e o estabelecimento de sentido às escritas.

Por fim, apresentamos as considerações finais desta pesquisa, de modo a atrelar os resultados obtidos, os objetivos delineados para atingi-los e os referenciais estudados durante o desenvolvimento deste estudo, com o intuito de colaborar com o ensino da língua por meio de textos. Assim finalizamos nossa investigação.

1. PERCURSO METODOLÓGICO E DELINEAMENTO DE CAMINHOS PARA A PESQUISA

Saber para onde ir é tão importante quanto saber como ir e, por isso, definimos o percurso metodológico como primeiro capítulo desta dissertação porque entendemos que se faz necessário ao leitor, e a nós mesmas¹, ter claro esse delineamento e essas escolhas para compreender os dados e suas sequentes análises.

Assim, este texto apresenta, sucintamente, a pesquisadora e seu percurso de vida que se vincula à escolha do tema da pesquisa, seguindo com discussões acerca do percurso inicial da pesquisa com seus desafios, escolhas e delineamentos.

Caracterizamos, ainda, o lócus da pesquisa, a sala de 3º ano do Ensino Fundamental da escola Dulce Meiry da Silva Sabini localizada em Pedra Preta – MT; falamos sobre a pretensão do trabalho com a sequência didática neste grupo, ponto importante desta investigação; finalizamos com alguns pontos importantes contidos no LD Ápis de Língua Portuguesa (2017) que influenciaram nas escolhas deste estudo.

1.1 A pesquisadora, a pesquisa e seus desafios: percursos que se inter cruzam e constroem o saber

Há certo encantamento na ideia de *ser pesquisador* e, por isso, não é fácil nos reconhecermos como tal e nos lançarmos nessa tarefa de *fazer pesquisa*.

Mas nossas escolhas profissionais, muitas vezes, condicionam-nos a essa formação para a pesquisa, quer seja pelas constantes indagações e provocações que nos fazemos ou fazemos diante de algo que nos é apresentado, quer seja pelos caminhos que tomamos enquanto nos constituímos.

Assim, antes mesmo de apresentar a pesquisa propriamente dita desta dissertação, julgo pertinente mencionar um pouco sobre como cheguei até aqui e as motivações que me levaram ao desenvolvimento desta pesquisa e à escolha desta temática, pois, como já mencionei, essas escolhas me constituíram, aos poucos, como educadora e pesquisadora.

¹ O sujeito do discurso nesta pesquisa é do gênero feminino e, portanto, quando possível for, será marcado por esse gênero, de modo a fixar a presença feminina na Educação, na pesquisa e na constituição sócio-histórica.

Minha trajetória escolar foi constituída em duas escolas públicas da cidade de Pedra Preta – MT. A primeira foi uma unidade municipal, onde cursei a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Já a segunda, uma escola estadual em que finalizei o fundamental e cursei o Ensino Médio, concluído em 2012. Venho de uma vida na zona rural, da qual me orgulho imensamente, principalmente por ter vencido as dificuldades que foram impostas à minha escolarização. Isso porque eu dependia de transporte escolar para chegar à cidade, o que nem sempre acontecia. Muitas vezes, não chegávamos ao destino final devido às condições do transporte ou até mesmo das estradas, que quando chovia não era possível trafegar.

Assim, em 2013, fui aprovada para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus Universitário de Rondonópolis, no qual havia sido inscrita por um colega, pois eu não podia ter acesso à internet no sítio onde morava. Dessa forma, iniciei o curso tão almejado desde a adolescência. Foi com muito esforço e desejo de aprender que construí minha trajetória acadêmica. Em 2015, tive a oportunidade de entrar como aluna bolsista no Programa Observatório da Educação – Obeduc, do grupo InvestigaçãO, no qual participava das reuniões de formação para professores iniciantes, desenvolvia pesquisas sobre o assunto para apresentação em eventos científicos. Com a participação no Programa, foi possível aperfeiçoar minha escrita e criar o gosto pela pesquisa, o que certamente me impulsionou a estar aqui.

Em 2017, ano em que finalizei a graduação, defendi meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: “O professor iniciante alfabetizador: O que revelam suas narrativas sobre a travessia de estudante a professor?” Escolhi essa temática, pois sempre tive interesse em atuar nas salas de alfabetização e gostaria de saber quais os sentimentos que envolviam a prática de um professor iniciante na alfabetização. Desde as discussões na graduação, eu me identifiquei com essa área da educação por ser um momento de descobertas, em que as crianças iniciam a construção sobre a leitura e a produção escrita.

Ainda em 2017, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT, um marco muito importante em minha vida pessoal e profissional. Antes de iniciar as aulas no Programa, fui convocada para assumir a vaga no concurso de Professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vaga para a qual havia sido aprovada em primeiro lugar, no município de Pedra Preta. Estávamos em novembro de 2017, quando assumi uma sala de Educação Infantil com crianças de 3 anos e, efetivamente, nessa data eu

iniciava minha carreira como docente, ensaiando novas teorias, conceitos e práticas a partir daqueles apreendidos na vida acadêmica.

O ano de 2018 começou e, com ele, iniciaram também as atividades do mestrado. Junto a minha orientadora, fomos delineando a pesquisa, que seria desenvolvida no 3º ano do Ensino Fundamental, seguindo as discussões sobre alfabetização - tema de meu interesse desde a graduação. A pesquisa seria realizada em 2019, na esperança de desenvolvê-la na sala em que eu atuaria como docente. Porém, logo surgiu o primeiro embate para a realização da nossa proposta: na lotação dos profissionais da rede municipal de ensino, eu não consegui uma sala de 3º ano do EF como havíamos planejado, mas sim, uma sala de Educação Infantil com crianças de 4 anos.

Nesse momento, traçados todos os passos da pesquisa, decidimos procurar por parcerias para alcançar nossos objetivos ao invés de iniciar um novo projeto. Assim, procurei por uma escola mais central inicialmente, porém, a regente da turma não demonstrou interesse em contribuir conosco e, sendo esse um direito da profissional, foi respeitado por nós. Logo em seguida, numa conversa sobre o mestrado com uma professora que fez parte da minha formação no EF, encontrei uma abertura para desenvolver o trabalho, já que ela estava no 3º ano do EF, e se ofereceu para colaborar conosco, disponibilizando parte de sua carga-horária semanal para que eu pudesse estar em sala, com as crianças, e desenvolver a proposta da pesquisa.

É importante ressaltar que foi preciso adaptar nossa investigação à rotina da instituição, pois a professora precisava também ofertar os conteúdos exigidos pela matriz curricular e, por isso, não poderíamos ocupar todo o tempo que gostaríamos. Assim, nossas atividades foram realizadas em poucos dias da semana, alternados em dois ou três, conforme as possibilidades. Além disso, trabalhando em outra unidade, era preciso cumprir minhas obrigações para além da carga-horária em sala, como a hora atividade realizada dois dias da semana, uma vez que meu concurso é de 30 horas semanais.

Obstáculos como esses foram modificando alguns pontos importantes da nossa proposta e afetaram diretamente os resultados pretendidos no início. De todo modo, isso também deve ser considerado no percurso da investigação, afinal, não há como o pesquisador controlar todas as possíveis situações que serão vivenciadas ao longo de uma pesquisa, especialmente no campo das Ciências Humanas.

Optamos por garantir um tempo entre o início das aulas e o ingresso com as atividades da pesquisa, de modo que a professora pudesse conhecer seus alunos, fazer a sondagem da turma, enfim, organizar sua rotina com a sala para depois iniciarmos o primeiro contato.

Considerando a greve dos servidores municipais da educação no ano de 2018, o ano letivo de 2019 iniciou-se somente no dia 25 de fevereiro. Assim, o primeiro contato com a turma onde realizamos a pesquisa foi no dia 9 de abril de 2019. Os primeiros encontros permitiram perceber que a maioria dos alunos ainda não estava alfabetizada e que a prática de produção textual era quase inexistente; realidade recorrente em muitas escolas nas turmas de alfabetização.

Dessa forma, a docente disse-nos que preferia trabalhar com os alunos no intuito de alfabetizá-los antes mesmo de desenvolvermos nossa proposta, visando à obtenção de melhores resultados. Respeitamos sua opinião e decidimos realizar as atividades depois que a regente iniciasse as atividades de alfabetização com os alunos como preferia, realizando apenas a sequência didática com o gênero textual *carta pessoal*, no intuito de ter uma produção que demonstrasse o nível inicial dos alunos. Assim, estivemos na sala observando e auxiliando quando necessário.

A trajetória da docente na educação é um dado também importante de ser pontuado, uma vez que ela é colaboradora desta pesquisa, e sua participação faz-se perceber nos dados finais da investigação, como poderá ser inferido ao longo desta discussão. Assim, mesmo que resumidamente, destacamos que essa educadora é efetiva há quase 22 anos no município de Pedra Preta, assumindo suas funções docentes em 1998, nos anos iniciais do EF. Sua formação abrange o Magistério, Ciências Biológicas e recentemente finalizou o Mestrado na área de Biologia. Depois de seis anos nos anos iniciais, ela foi lotada na unidade de ensino que se encontra no momento, assumindo as aulas de Ciências nos anos finais do EF (5º ao 9º ano), nas quais atuava há 15 anos. Porém, no ano letivo de 2019, a escola Dulce Meiry da Silva Sabini deixou de ofertar os anos finais do EF, e a regente precisou lotar nos anos iniciais, o que a deixou apreensiva, pois estava há muitos anos distante das discussões sobre alfabetização.

A professora também é concursada pela rede estadual e atua no município de Rondonópolis, no Ensino Médio, na área de Biologia. Sendo assim, possui uma rotina exaustiva, pois precisa cumprir seus horários nas duas instituições, em municípios diferentes e com turmas que divergem no que se refere ao planejamento e aos conteúdos a serem ministrados.

Esse cenário, de certo modo instável e, sem dúvidas muito desafiador, recebeu esta pesquisa e sua pesquisadora. O que tínhamos efetivamente? Uma turma de 3º ano não alfabetizada, que nos desafiava a desenvolver um trabalho pontual de produção de texto a partir de gêneros textuais; disponibilidade de uma carga-horária limitada para desenvolver todas as etapas da pesquisa e, também, uma docente que, por força de políticas educacionais, viu-se

forçada a retornar aos anos iniciais, mesmo tendo ficado por muito tempo distante das discussões mais atuais sobre aquisição da escrita, da alfabetização na perspectiva do letramento e da compreensão de que o ensino da língua escrita deve ocorrer em meio às práticas de leituras e produções escritas sobre os variados gêneros textuais.

Desistir e mudar totalmente o projeto poderia parecer o caminho mais certo e tranquilo, mas não o mais agradável aos olhos desta mestrandia, afinal, desde a graduação todos os anseios de trabalho, os estudos e as discussões se voltaram à alfabetização, e desistir agora não seria aceitável. Além disso, nosso tempo já não era suficiente para tal escolha, sendo que estávamos no mês de abril e precisaríamos desenvolver a pesquisa dentro do ano letivo de 2019.

Então, seguimos e delineamos, dentro desse panorama e com foco nos objetivos pretendidos para a investigação, os métodos, os instrumentos e os percursos que julgamos mais adequados.

1.2 Constituição e caracterização do lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida no 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dulce Meiry Silva Sabini, localizada na zona periférica da cidade de Pedra Preta, em Mato Grosso.

O município possui atualmente uma população de 17.626 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentados no ano de 2019. A seguir, podemos visualizar na parte superior, marcada em vermelho, a localização da instituição no município.

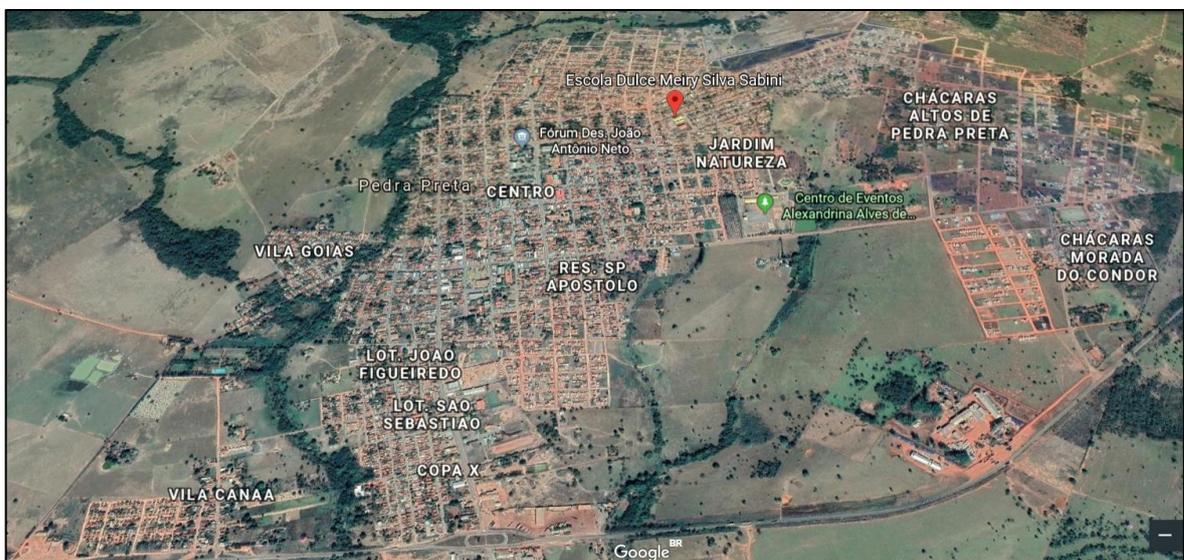


Figura 1- Panorama do município e localização da escola por via satélite
Fonte: Google Earth (2019)

Logo, podemos ver uma imagem da entrada da instituição.



Figura 2 - Fachada da instituição

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

A instituição conta com nove salas de aula, uma sala de professores, uma sala onde funciona a secretaria, a coordenação pedagógica e a direção, três banheiros femininos, dois masculinos e um banheiro com acessibilidade, uma cozinha ampla, dois pátios cobertos – dos quais um é utilizado para as refeições. A seguir, temos algumas imagens dos espaços mencionados.



Figura 3 – Pátio coberto e salas
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)



Figura 4 – Refeitório e pátio coberto
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

A escola ainda conta com uma quadra coberta e uma quadra de esportes poliesportiva aberta. Porém, as salas da instituição precisam de reformas no piso e nas janelas que se encontram degradados, e as quadras também estão em condições desfavoráveis ao uso, pois as

redes estão danificadas e o piso com rachaduras devido ao tempo de construção. Podemos ver abaixo as imagens dos espaços descritos acima.



Figura 5 – Quadra coberta
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)



Figura 6 – Quadra poliesportiva aberta
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Hoje, a unidade atende 392 alunos, divididos entre a Educação Infantil com a Pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) que funcionam nos períodos matutino e vespertino. Também oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o 1º e 2º anos, no período noturno.

É importante salientar que a direção da unidade permitiu o desenvolvimento desta pesquisa por meio do Termo de Anuência – apêndice 1, a regente da sala assinou o Termo de autorização – apêndice 2 e os responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – apêndice 3.

A sala de aula de 3º ano, *lócus* da nossa investigação, possui 18 (dezoito) crianças, sendo onze (11) meninos e sete (7) meninas, dentre os quais trabalharemos com uma amostragem de quatro (4) meninas e dois (2) meninos, sendo que estes foram os participantes que produziram nas duas etapas da escrita, produção inicial e produção final, que compõem os dados de análise desta pesquisa. Isso ocorreu porque as crianças se ausentaram por motivos diversos e, portanto, não foi possível coletar o material de todos, o que atrapalhou o alcance de um resultado maior.

Assim, no próximo tópico, apresentamos algumas características que definem os participantes desta pesquisa.

1.3 A escolha pela abordagem *qualitativa* e seus desdobramentos

Uma vez que todo estudo é delineado a partir de questionamentos e inquietações, e que estes, por sua vez, definem as escolhas metodológicas, entendemos que o primeiro passo de um pesquisador é definir a abordagem de sua pesquisa. Esta dissertação, de certo modo, vincula-se ao método *qualitativo* e se utiliza de diferentes *instrumentos* para obter os dados necessários para as análises.

Os métodos qualitativos de pesquisa têm sua origem nos séculos 18 e 19, período em que pesquisadores e grandes estudiosos, insatisfeitos com os métodos de pesquisa oriundos das ciências físicas, relacionadas a dados quantitativos, decidem buscar por novas formas de investigação que atendessem as necessidades das ciências humanas e que deveriam considerar as relações entre os sujeitos e seus significados (ANDRÉ; GATTI, 2008). O modelo de pesquisa das ciências exatas, que trabalha numa perspectiva numérica, ou seja, quantitativa, não consegue atender a todas as necessidades de uma investigação no âmbito educacional. Isso porque é preciso, além dos dados quantitativos, considerar e compreender as interações e as experiências entre indivíduos no coletivo que vão gerar significados e constituir dados.

No Brasil, as ponderações sobre a pesquisa qualitativa se expandiram em 1980, quando o cotidiano das escolas e a rotina da sala de aula passam a ser a preocupação central dos pesquisadores, e muitos estudos foram “produzidos com o objetivo de compreender as relações intraescolares e seus contextos, as questões institucionais, as situações de sala de aula e as representações dos atores escolares, com diferentes óticas” (Idem, p. 6). Dessa forma, o pesquisador adentra os espaços pessoalmente na busca de dados que lhe permitam compreender o assunto investigado, e para tanto, estabelece relações e experiências com os participantes, analisando a situação de “dentro”.

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que, na pesquisa qualitativa, o ambiente natural, ou seja, o lugar onde as interações acontecem, é a grande fonte direta de dados. Para os autores, é o contato direto entre os sujeitos que vai constituir os dados para análise, sejam eles em formato escrito, oral, filmes ou fotos. Ainda, ressaltam que a análise será sempre descritiva, apresentando a riqueza de informações obtidas, e o processo é importante nessa modalidade de pesquisa, tanto quanto os resultados obtidos.

Ao discutir sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2001) elabora um ciclo da pesquisa, que se divide em três etapas: *fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material*. A *fase exploratória da pesquisa* é destinada aos questionamentos sobre o objeto, busca das teorias e metodologias adequadas, ou seja, para a construção do projeto de investigação. A etapa do *trabalho de campo* é o momento de realizar “entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias” (MINAYO, 2001, p.26). Por fim, o *tratamento do material* consiste em ordenar, classificar e analisar o material coletado em campo, construindo a “teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (Idem).

Essa definição da autora se faz necessária, pois toda pesquisa precisa ser delineada minuciosamente, buscando atingir seus objetivos, e isso se torna possível por meio dos passos descritos anteriormente. Assim, buscando materializar nossa investigação foi preciso definir os métodos utilizados para a obtenção de dados, que Lüdke e André (1986) definem em três: observação, entrevista e análise documental.

É importante ressaltar que as estratégias aqui descritas foram escolhidas visando ao alcance do objetivo central desta investigação, que consiste em *analisar quais são as implicações do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema, como*

estratégia à produção textual de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, e os objetivos específicos que pretenderam: 1. Analisar, pela apresentação e organização textual das produções iniciais e finais das crianças, se houve apreensão dos elementos essenciais dos gêneros estudados e 2. Perceber a presença de coerência nas produções dos gêneros textuais, considerando a importância de uma escrita que permita ao leitor inferir sentido ao texto. 1.

Sendo assim, aproximamo-nos dos seguintes instrumentos ou técnicas para fazer a coleta dos dados e seguir com a devida análise:

1. Observação participante: Foi necessário adentrar ao espaço da sala de aula, com o intuito de compreender a dinâmica da turma em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita, participando de momentos das aulas da regente, observando o grupo, as atividades desenvolvidas e o desempenho das crianças. Posteriormente, numa segunda etapa, desenvolvemos as sequências didáticas (na perspectiva de sequências de atividades de Zabala) sobre os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema que resultaram em produções textuais realizadas pelos alunos e constituíram os dados para compor a análise de como as crianças desenvolveram as produções.
2. Análise documental: A partir da realização das atividades em sala, coletamos as produções iniciais e finais dos gêneros textuais trabalhados que posteriormente foram analisadas, constituindo o *corpus* desta pesquisa. Os textos foram observados a partir dos processos de textualidade e de sua organização e apresentação dos elementos que definem o gênero, verificando se as participantes apreenderam suas características essenciais.

Refletindo sobre as estratégias escolhidas nesta pesquisa, corroboramos com Lüdke e André (1986) quando ressaltam que a observação não consiste somente no ato de observar diretamente, mas envolve um conjunto de técnicas metodológicas que o pesquisador precisa elaborar. As autoras ainda mencionam que o pesquisador pode ser classificado por quatro definições na observação participante, a) participante total, b) participante como observador, c) observador como participante, e d) observador total (BUFORD JUNKER *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Nesta pesquisa, entendemos que a modalidade que mais se aproxima da nossa proposta seja a do *observador como participante*, pois

O observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (BUFORD JUNKER *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 29)

Neste estudo, a pesquisadora esteve inserida em sala de aula, observando e conhecendo o grupo no intuito de estabelecer uma relação respeitosa e que permitisse a confiança entre ambos. Só então foi possível desenvolver a proposta de trabalho com os gêneros textuais, construindo conhecimentos sobre produção textual junto aos alunos, e posteriormente analisar suas produções textuais, que se constituíram no *corpus* utilizado para a análise de dados desta pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) definem os dados como “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise [...] os dados também incluem aquilo que os outros criaram e que o investigador encontra [...] são simultaneamente as provas e as pistas” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 149). Para os autores, a análise de dados é um processo de busca, organização, síntese e apresentação e descoberta dos aspectos importantes dos materiais que foram coletados. Dessa forma, salientamos que os dados coletados são de extrema importância para conclusão dos resultados e serão analisados minuciosamente.

A técnica de análise utilizada aqui, como já foi mencionado acima, é uma análise documental sobre as produções textuais dos alunos, definida por Lüdke e André (1986) como uma técnica valiosa na abordagem qualitativa, sendo que

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas *surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39, grifo nosso)

Dessa forma, partindo dos nossos objetivos, ficou evidente a necessidade de optar pela análise documental, além das demais demandas metodológicas, uma vez que os materiais produzidos pelos alunos seriam a fonte provável que demonstraria os possíveis resultados deste trabalho. As autoras ainda citam Holsti (1969) que salienta a importância do uso dessa técnica “quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos

indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita [...]” (HOLSTI apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Considerando que as produções sobre os gêneros textuais são a principal fonte de informação e análise nesta pesquisa, não podíamos negligenciar sua condução e realização e, para isso, buscamos nas discussões sobre sequências didáticas na perspectiva de Zabala (1998) uma possível estratégia para esse trabalho em sala de aula.

1.4 Em busca de estratégias para o trabalho com gêneros textuais: aportes na proposta de sequência didática de Zabala

Considerando o objetivo desta pesquisa, que consiste em analisar quais são as implicações do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema, como estratégia à produção textual de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, foi necessário identificar, dentro das possibilidades metodológicas de trabalho com e a partir dos gêneros, qual melhor atenderia ao cenário que tínhamos para concretizar nosso objetivo.

Assim, debruçamo-nos sobre as discussões de Dolz *et al* (2010) e Zabala (1998) e reconhecemos que não estávamos diante de qualquer possibilidade de desenvolver um trabalho na perspectiva de Sequências Didáticas de Dolz *et al*. por ter de atender às demandas emergidas da preocupação da professora e da organização da escola, com oferta de livro didático.

Zabala (1998), por outro lado, aproximava-se mais tanto da nossa proposta quanto da realidade que tínhamos à disposição, uma vez que o autor trata a *sequência didática (SD)*² como sinônima de *sequência de atividades* que amplia as possibilidades de atuação do professor frente ao trabalho em sala de aula. Dessa forma, nele nos apoiamos e respaldamos nossas discussões teórico-conceituais.

É importante ressaltar aqui a utilização das sequências didáticas e o motivo de uso parcial do LD utilizado na sala de aula. Decidimos por utilizar essa estratégia de ensino, pois o LD propunha atividades de leitura e escrita, mas não apresentava como foco as produções iniciais e finais para verificar o progresso e o desenvolvimento desse aluno, após o trabalho

² Sabemos que a sigla SD é utilizada nos trabalhos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) para definir o termo *sequência didática*, porém, por opção ortográfica, no intuito de evitar repetições desnecessárias durante a escrita, decidimos utilizá-la nesta pesquisa. No entanto, esclarecemos que Zabala (1998), referencial em que nos apoiamos, não faz uso desta em seus trabalhos, utilizando sempre o termo por extenso.

efetivo com o gênero textual. Assim, Zabala com sua concepção de SD, somado às demandas do contexto de sala de aula, aproximou-se de nossas necessidades e motivações, pois, para o pesquisador, as sequências didáticas são um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18, grifo do autor). Nesse sentido, estruturamos as sequências desenvolvidas a partir do objetivo central desta pesquisa, com as escolhas e definições das atividades que melhor auxiliem no alcance deste.

Zabala (1998) ressalta que as SDs têm um enorme potencial de tornar as atividades significativas para os alunos e de permitir que o professor faça suas escolhas partindo da diversidade, ou seja, buscando atender às necessidades da turma em suas especificidades. Para o autor, existem algumas perguntas que devem guiar o educador no momento da construção das sequências, visando a auxiliar na escolha das atividades. São elas:

Na sequência didática existem atividades:

- a) que nos permitam determinar os *conhecimentos prévios* que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam *significativos e funcionais* para os meninos e as meninas?
- c) que possamos inferir que são adequadas ao *nível de desenvolvimento* de cada aluno?
- d) que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que *permitam criar zonas de desenvolvimento proximal* e intervir?
- e) que provoquem um *conflito cognitivo* e promovam a *atividade mental* do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
- f) que promovam uma *atitude favorável*, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
- g) que estimulem a *auto-estima*³ e o *autoconceito* em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
- h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens? (ZABALA, 1998, p. 63-64, grifos do autor)

Diante das ponderações acima, compreendemos que o modelo de ensino proposto pela SD permite que os alunos ativem seus conhecimentos prévios e elevem sua aprendizagem por

³ Destacamos aqui, que em todas as citações mencionadas foi preservada a ortografia vigente na época em que foram produzidos os materiais, ou seja, os textos que foram escritos antes da reforma ortográfica serão citados conforme a grafia original.

meio de atividades significativas que despertem o desejo de aprender. Além disso, Zabala (1998) ressalta que o trabalho com as SDs permite ao docente maior autonomia nos procedimentos de ensino, afinal, ele fará ponderações sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos ao planejar as atividades.

A SD é um modelo de ensino que nos permite ensinar diversos conteúdos com uma maior consistência, já que são planejadas diferentes atividades com um mesmo objetivo, as quais poderão ser avaliadas e modificadas se necessário, pois, como ressalta o autor,

As seqüências de atividades de ensino/aprendizagem, ou seqüências didáticas, são uma maneira de encadear e articular diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, podemos analisar diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma seqüência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As seqüências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir. (ZABALA, 1998, p. 20, grifo do autor)

Portanto, escolhemos tal intervenção para nossa proposta de ensino de gêneros textuais, seus elementos e suas funções por meio da produção de textos. Para tanto, planejamos diferentes atividades em torno dos gêneros carta pessoal, fábula e poema, com o intuito de permitir que os alunos conhecessem os gêneros trabalhados e produzissem textos escritos. A estratégia que nos possibilitou analisar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados foi pedir que os alunos realizassem uma produção inicial, antes de trabalharmos com o gênero em sala, e após finalizarmos as atividades, os alunos fariam uma produção final, na qual utilizariam os conhecimentos adquiridos durante a realização da sequência de atividades.

1.5 Caracterizando o Livro didático Ápis

Diante da necessidade de desenvolver o trabalho com diferentes gêneros textuais, decidimos partir da proposta presente no livro didático (LD) utilizado na unidade de ensino, que é o *Ápis* de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental, ano de 2017 (válido até 2019). As autoras do material didático são Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi.

O LD em questão é a versão *Manual do professor*, dividido em Parte geral e Parte específica. A Parte geral é composta por cinco tópicos, sendo eles: *Princípios gerais*, *A coleção de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 3ª versão*, *Fundamentos teóricos*, *Avaliação* e *Estrutura geral da coleção*. Segue a imagem do sumário do LD para melhor elucidar.

SUMÁRIO	
Parte geral	
Princípios gerais	VI
A coleção de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 3ª versão	VII
Fundamentos teóricos	VIII
Gêneros textuais: centralidade do ensino de Língua Portuguesa	VIII
Ênfase nos gêneros literários	X
A formação do leitor fluente e proficiente	X
Leitura: um conteúdo de ensino	XI
Fluência em leitura	XII
Letramento	XII
Letramento e alfabetização	XIII
Alfabetizar letrando	XIII
O sistema alfabético de escrita	XIV
Práticas de oralidade e de escuta	XV
Práticas de escrita	XVII
Conhecimentos sobre a língua e estudos gramaticais	XVII
Ensino de ortografia: prática sistemática e necessária	XVIII
Interdisciplinaridade e intertextualidade	XIX
Formação de atitudes e valores	XX
Sequências didáticas de conteúdos	XX
Ludicidade	XX
Avaliação	XXI
Avaliação em Língua Portuguesa	XXI
Avaliação em leitura e interpretação de textos	XXI
Avaliação em produção de textos	XXII
Avaliação e atividades de retextualização ou de reescrita de textos	XXII
Outras formas de avaliar	XXIII
Ação avaliativa mediadora	XXIII
Autoavaliação	XXIII
Avaliação nos Anos Iniciais	XXIV

Figura 7: Sumário do LD Ápis
Fonte: Página 4 do LD

Estrutura geral da coleção	XXIV
Organização dos volumes	XXIV
Introdução	XXIV
Unidades	XXIV
Abertura	XXIV
Desenvolvimento das unidades	XXV
Seções das unidades	XXV
Quadro geral da coleção	XXIX
Sugestões de leitura para aprofundamento do professor	XXXII
Parte específica	
Estrutura específica do 3º ano	XXXIII
Traçado das letras	XXXIII
Quadro de conteúdos do 3º ano	XXXIV
Oficinas do Projeto de leitura do 3º ano	XXXVIII
Por que um projeto de leitura?	XXXVIII
Para que um projeto de leitura com a obra de ficção?	XXXVIII
Atividades sugeridas para o desenvolvimento do projeto	XXXIX
Habilidades abordadas no 3º ano	XLIV
Bibliografia	XLVII
Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido com orientações específicas	1

Figura 8: Sumário do LD Ápis
Fonte: Página 5 do LD

A Parte geral apresenta inicialmente os *Princípios gerais* para o desenvolvimento da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, sendo eles:

- Favorecer a apropriação do **sistema de escrita** pelos alunos;
- Favorecer a apropriação de instrumentos que ajudarão os alunos a desenvolver competências suficientes para atender às necessidades que se apresentam em diversas circunstâncias de uso da língua – **lendo, escrevendo, ouvindo e falando** – inserindo-os sem **situações reais de comunicação**;
- Apresentar uma proposta didático-pedagógica que mantenha viva as interfaces com outras linguagens (verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, etc.) e outras áreas do saber – **interdisciplinaridade** – bem como os temas que possibilitam uma reflexão sobre questões da realidade brasileira e sobre a participação social dos alunos
- Exercitar o estabelecimento de relações entre os diversos conhecimentos que compõem o universo cultural;
- Desenvolver enfaticamente o **eixo do letramento**, pois relaciona os propósitos do domínio do sistema de escrita com o universo cultural/histórico/social em que a língua está inserida;
- Valorizar a literatura por meio da formação do aluno para que conheça e aprecie diferentes textos literários e desenvolva o senso estético e o conhecimento de várias formas de manifestação que compõem o universo

cultural local e universal. (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p.6, grifo das autoras)

O material ainda enfatiza que os propósitos acima devem ser alcançados por meio de atividades que permitam o contato com textos de circulação social real, ou seja, a base do ensino em linguagem deve ser o trabalho com os gêneros do discurso, os quais permitem a sistematização da apropriação do sistema de escrita e a reflexão sobre os usos da língua (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017).

Ainda nesse contexto, temos uma citação de Bakhtin (1979) sobre os enunciados que emanam das esferas da atividade humana, compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional, os quais são denominados como gêneros do discurso. Em seguida, as autoras trazem Marcuschi (2007) para tratar da importância de se considerar os usos da língua como aspecto relevante a ser ensinado, ao invés de regras da língua e morfologia.

Considerando o aporte teórico apresentado pelo LD, pode-se avaliar que tal material possui um bom embasamento teórico para justificar suas escolhas, porém, as citações aparecem como nota de rodapé, separadas do texto, deslocando, de certo modo, a importância dessas citações para as discussões propostas pelo livro. Acredita-se, ainda, que esses aportes poderiam ser mencionados durante a apresentação das escolhas, para que o professor tivesse acesso direto aos autores citados, ao invés de conhecê-los somente numa nota de rodapé, muitas vezes ignorada por muitos leitores.

No segundo tópico do LD, temos *A coleção de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 3ª versão*, em que se apresentam os aspectos da BNCC presentes no material didático. O LD propõe atividades que atendem aos Eixos presentes na Base, quais sejam: Eixo Oralidade, Eixo Leitura, Eixo Escrita, Eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais e o Eixo educação literária.

Dentro dos Eixos mencionados acima, o material propõe práticas de oralidade em sala de aula e trabalho com a fluência na leitura por meio do texto – verbal, visual, gestual e sonoro -, sendo ele o centro das práticas de linguagem. Ainda, pretende desenvolver a produção de textos a partir de diferentes gêneros textuais, colaborando para a formação do leitor, preparando-o para a fruição e para apreciação por meio do texto literário.

A terceira parte apresenta os *Fundamentos teóricos*, parte em que estão explicitadas as concepções teóricas que estruturam as propostas didáticas da coleção. Temos o tópico “Gêneros textuais: centralidade do ensino de língua portuguesa” e o subtópico “Ênfase nos gêneros literários”, que podem ser visualizados no sumário (Figura 7 e 8 – p.15). Inicialmente, podemos

perceber a centralização do gênero textual nas práticas de linguagem, diante da afirmação das próprias autoras do LD de que o estudo dos gêneros textuais contribui para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos.

Esse livro está assentado na perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004) para o conceito de gênero textual e traz a seguinte citação desses autores:

Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. [...] Desse ponto de vista, os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam ser acessíveis ao aluno. De fato, a iniciação aos gêneros textuais complexos, como os gêneros orais públicos, não pode ser feita sem que se levem em conta as possibilidades dos aprendizes. [...] ele, [o gênero] não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo; somente ficcionalmente ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, alias, uma eficiente maneira de aprender. Para controlarmos o melhor possível essa transformação necessária do gênero quando ele se torna um objeto a ser ensinado, dele construímos um modelo didático que evidencia suas dimensões ensináveis. (SCHNEUWLY; DOLZ et al 2004, p. 170-180 *apud* BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p.8)

Ainda encontramos, no material, a proposta de agrupamento de gêneros de acordo com os domínios sociais de comunicação: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o instruir/prescrever, também elaborada pelos autores Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004; 2010). O LD utiliza o modelo de agrupamento de gêneros para escolher os gêneros textuais que serão trabalhados durante o 3º ano, sendo eles: Letra de canção, História em versos, Fábula, História em quadrinhos, Carta pessoal, Conto maravilhoso, Conto popular, Relato pessoal, Cartaz publicitário, Notícia, Poema e Texto teatral.

Segundo as autoras do LD, são consideradas as esferas de circulação e função social, incluindo as linguagens das esferas públicas e profissional, cotidiana, jornalística, de divulgação científica e literária, pois estas são necessárias ao convívio em sociedade, e, portanto, devem ser trabalhadas em sala de aula para que os alunos conheçam e logo dominem os discursos que lhes são úteis.

Na sequência, temos o subtópico “Ênfase nos gêneros literários”, momento em que se justifica o domínio da presença dos textos literários na coleção, afirmando que

[...] o estudo e a interpretação dos textos literários contribuem para compor o processo de ensino-aprendizagem no que se refere ao estímulo à sensibilidade, à afetividade e ao autoconhecimento do aluno, predispondo-o tanto para a apropriação de conhecimento, por tornar o estudo mais significativo, como para o desenvolvimento do senso estético, da fruição estética, por envolver o

exercício conjunto do pensamento, da intuição, da sensibilidade e da **imaginação**. (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 10, grifo das autoras)

Além disso, as autoras salientam a importância do texto literário para que o aluno consiga fazer inferências, perceber assuntos subentendidos dentro do texto, interpretação da linguagem figurada e metáforas.

No segundo tópico, “A formação do leitor fluente e proficiente”, as autoras colocam a importância de formar leitores fluentes para que possa se apropriar dos saberes organizados pela sociedade letrada. Aprofundando no assunto, temos o subtópico “Leitura: um conteúdo de ensino”, que explicita como é proposto o desenvolvimento da leitura no LD. As autoras utilizam as estratégias de leitura de Isabel Solé (1998), descrevendo-as da seguinte forma:

- Antecipação de leitura, mobilização de conhecimentos prévios e formulação de hipóteses de leitura [...]
- Compreensão mais imediata do texto: entendimento literal do texto, do significado das palavras e expressões; localização de dados, informações e constatações do texto; compreensão das unidades significativas/partes do texto; reconhecimento da modalidade de linguagem empregada, com base em intencionalidades mais explícitas no texto. [...]
- Interpretação propriamente dita: inferência/dedução de significados por meio das relações estabelecidas no texto ou no contexto em que ele se insere; reconhecimento dos **efeitos de sentido produzidos** tanto pelas **escolhas composicionais** quanto pelas **escolhas específicas da organização e seleção de linguagem**, por exemplo, sonoridade no texto poético, repetições enfáticas na argumentação, escolha de vocabulário expressivo, etc; reordenação das ideias do texto e análise das relações possíveis entre os elementos que o compõem; relação dos elementos do texto com os dados do universo do leitor; reconhecimento do gênero a que o texto pertence com base na identificação/localização das condições de produção e de recepção: elementos que estruturam, finalidade, intencionalidade, escolhas de linguagem, situação comunicativa em que se insere, suporte, etc; verificação dos processos discursivos utilizados – argumentativos, informativos, estéticos, etc; percepções das interações explícitas e implícitas/subentendidas; verificação das inferências feitas pelo leitor; **intertextualidade**: um dos momentos mais ricos do diálogo leitor-texto. [...] (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 11, grifo das autoras)

Podemos considerar que o material apresenta um conteúdo significativo para a formação de leitores no 3º ano, propondo diversas estratégias para o desenvolvimento da leitura e compreensão textual pelos alunos. O subtópico seguinte, “Fluência em leitura”, aborda a importância de propor experiências de leitura silenciosa e leitura oral em voz alta, para que os alunos tenham sua autonomia no processo de leitura e avancem na capacidade de expressar e articular.

Como parte da discussão do tópico central *Fundamentos teóricos*, o LD traz destaque para o “Letramento”, sendo este o fenômeno que surge da necessidade de considerar as práticas sociais de uso da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Para essa discussão, temos três subtópicos (Figura 7 e 8 – p.15). O primeiro, “Letramento e alfabetização”, possibilita compreender uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, afirmando que

A alfabetização deixa de ser considerada mero processo de codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita; a compreensão da **função social da escrita assume o papel de eixo estruturador da alfabetização** e o aluno passa a ser sujeito de seu aprendizado e, no processo, atribui significados à escrita além de compreender o contexto em que ela se insere, processos de interlocução real que fazem o uso da leitura e da escrita para a comunicação. (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 13, grifo nosso)

No segundo subtópico, “Alfabetizar letrando”, temos a discussão sobre a importância de alfabetizar em meio a práticas sociais de leitura e escrita. Segundo as autoras do LD, embasadas pela discussão de Magda Soares (2004), a alfabetização deve ocorrer em meio a práticas de leitura, escrita, escuta e fala em diversas situações de comunicação, ou seja, “o domínio do sistema alfabético deve ser incorporado pelo aluno em situações que o aproximem ou o insiram em vivências sociais reais que envolvam essas práticas” (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 13).

O último subtópico, “O sistema alfabético de escrita”, fala sobre o nosso sistema de escrita e a necessidade de que as crianças compreendam que este é um sistema alfabético, ou seja, cada grafema representa um som, ou um fonema. Ainda, afirma que os alunos em fase de alfabetização precisam ter noções claras sobre as formas notacionais que se utilizam na escrita, além de desenvolver a consciência fonológica, que é um aspecto central para a evolução da escrita e da leitura.

Assim, passamos ao quarto tópico dos *Fundamentos teóricos*, intitulado “Práticas de oralidade e de escuta”, em que se apresenta a relevância de desenvolver atividades orais em sala, com caráter mais espontâneo, visando à elevação da competência comunicativa dos alunos. Cada unidade do LD possui uma seção dedicada à prática da oralidade, que propõe atividades que desenvolvam a oralidade dos alunos, pautadas nas ideias de Schneuwly e Dolz (2004). Essas atividades giram em torno da escrita oralizada e dos gêneros de comunicação pública (conversas, discussão sobre temas específicos, apresentação de leituras).

No quinto tópico, “Práticas de escrita”, temos a concepção que embasa o ensino da escrita nesse LD, sendo que

A proposta principal desta coleção é estimular a produção de textos, de modo gradativo e adequado à fase de aprendizado e a situação de produção, **com base nos gêneros textuais estudados nas unidades. Essa concepção norteará a organização de sequências didáticas que privilegiem as condições de produção de textos.** (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 17, grifo das autoras)

Segundo o material, é necessário considerar as condições de produção do texto para que os alunos possam escrever com clareza e objetivos pré-definidos. Os aspectos fundamentais para que essa produção seja realizada são: “**Sobre o que** escrever (tema/assunto); **Por que** escrever, **com que** intenção; **Para quem** escrever (destinatário, público alvo); **Em que** circunstância comunicativa; **Com quais escolhas de linguagem**”. (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 17, grifo das autoras).

Para consolidar as produções textuais no 3º ano, o LD propõe o trabalho com diferentes gêneros textuais, visando às leituras, às interpretações e às novas produções, no intuito de possibilitar maior conhecimento dos gêneros estudados.

No sexto tópico, “Conhecimentos sobre a língua e estudos gramaticais” o LD salienta que o estudo gramatical

[...] se fundamenta no princípio de que a competência comunicativa do usuário da língua supõe muito mais que o simples domínio de regras. Antes, deve ser compreendido não só como o entendimento do modo de organização dos enunciados supostos nos **diversos usos da língua** como também a reflexão sobre como funcionam as regras e convenções de usos formais da língua que darão o suporte às práticas de leitura, escrita e oralidade. (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 17, grifo das autoras)

Dentro dos conteúdos gramaticais, temos o “Ensino de ortografia: prática sistemática e necessária”, que é considerado fundamental para a comunicação e a autonomia na escrita, porém, é preciso que haja o domínio da base alfabética anteriormente, para que o aluno compreenda as bases ortográficas da escrita. Segundo as autoras, “a incorporação da norma ortográfica é consequência de um processo de ensino que inicia com a apropriação da escrita alfabética para, posteriormente, compreender a ortografia como **objeto de reflexão** e de **estudo sistemático**” (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 19, grifo das autoras).

O sétimo subtópico explicita sobre “Interdisciplinaridade e intertextualidade”, colocando a importância de relacionar diferentes conhecimentos e áreas do saber e ainda garantir que os alunos possam ter acesso a diversos textos, de modo a estabelecer relações entre eles.

Em “Formação de atitude de valores” há a proposta de discutir temas que nos cercam e são essenciais à formação ética dos alunos, como a autovalorização e o respeito mútuo.

O nono tópico versa sobre as “Sequências didáticas de conteúdos”, em que as autoras citam Schneuwly e Dolz (2004), porém, não utilizam o modelo de SD proposto pelos autores, o qual possui quatro etapas para a realização das atividades: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. O LD propõe o ensino em torno dos gêneros textuais, sendo que “o texto atua como eixo organizador da sequência de conteúdos de leitura e interpretação, produção de textos e das reflexões e estudos sobre a língua”, entretanto, não encontramos no próprio LD os passos utilizados pelos referenciais citados no material.

O último tópico que compõe os *Fundamentos Teóricos*, intitulado “ludicidade”, comenta sobre a presença de atividades lúdicas durante todas as unidades do LD, pois o brincar faz parte da natureza da criança e deve estar presente na alfabetização. Com essa última discussão, encerra-se o item destinado à formação dos professores do 3º ano, visando a auxiliar no uso do LD em questão.

Todo o conteúdo exposto até aqui diz respeito às concepções do processo de alfabetizar e aos caminhos a serem percorridos, sendo que estes guiam o desenvolvimento das atividades no 3º ano. Portanto, consideramos importante ressaltar cada uma das partes, de modo a possibilitar que os leitores desta dissertação conheçam o conteúdo formativo do LD sem ter, obrigatoriamente, acesso ao material.

É válido destacar que essa parte do material (*Fundamentos teóricos*) contém os conceitos trabalhados nesta pesquisa, como a concepção de gêneros textuais e sequências didáticas. Assim, sentimos a necessidade de expor a visão do LD sobre tais conceitos minuciosamente, para que o leitor compreenda como esse material se fundamenta, e qual sua relação com a proposta desta pesquisa.

Um segundo tópico do LD geral apresenta a *Avaliação*, parte em que se explicitam questões que envolvem a avaliação do desempenho dos alunos, na perspectiva de cada eixo trabalhado.

O item *Estrutura geral da coleção* apresenta a organização do LD em 12 unidades, cada uma sobre um gênero textual: Letra de canção, história em versos, fábula, história em quadrinhos, carta pessoal, conto maravilhoso, conto popular, relato pessoal, cartaz publicitário, notícia, poema e texto teatral.

Por fim, temos as *Sugestões de leitura para aprofundamento do professor* que apresenta referenciais teóricos que podem ser lidos pelos docentes, como forma de se aprofundar em temas discutidos durante a parte de fundamentação teórica.

A Parte específica contém a *Estrutura específica do 3º ano*, o *Quadro de conteúdos*, *Oficinas do Projeto de leitura*, as *Habilidades abordadas no 3º ano* que estão alinhadas à proposta da BNCC, e por fim, a *Bibliografia*.

1.6 Quem são os participantes da pesquisa?

Neste tópico, faremos uma breve descrição das crianças que participaram como colaboradoras de material de análise para esta pesquisa, mas ressaltamos que todos os colegas que faziam parte da classe foram importantes para este trabalho, por terem participado e aprendido conosco durante as atividades, acrescentando conhecimentos e aprendizagens uns aos outros e nos ajudando a melhorar a cada dia. É importante lembrar, como já mencionamos, que a sala de aula que se constituiu o lócus da nossa investigação foi um 3º ano do Ensino Fundamental, com 18 (dezoito) crianças, sendo onze (11) meninos e sete (7) meninas, dentre os quais trabalhamos com os textos de *quatro meninas e dois meninos*, sendo que estes foram os participantes que produziram nas duas etapas da escrita, produção inicial e produção final, que compõem os dados de análise dessa pesquisa.

Dessa forma, falamos sobre algumas informações que obtivemos sobre as crianças que participaram nos fornecendo os materiais de análises, sendo quatro meninas: Emily, Yasmin, Regianne Hellen, Kethlyn Vitória e dois meninos: Kaik e Rhyan.

A menina *Emily* é uma criança muito esforçada, interessada em aprender e estar próximo à professora, auxiliando sempre que necessário. Mas também é uma criança sensível, que exige atenção. Realizava todas as atividades propostas e ainda auxiliava os colegas quando precisavam. Ela morava em um bairro periférico, localizado a certa distância da escola, inclusive, ela utilizava o ônibus escolar da zona rural, que passava perto do local onde morava, para chegar à escola e também no retorno para casa. A menina era de uma família bem carente, morava com a mãe, uma irmã e o padrasto. Ela ficava parte do dia com a irmã mais velha, que era quem a auxiliava com as tarefas escolares, pois a mãe trabalhava muito e chegava a casa somente a noite.

Yasmin é uma criança alegre e extrovertida, estava sempre brincando e sorrindo com os colegas. Ela mora em um sítio distante da cidade de Pedra Preta e, por isso, utiliza o transporte

escolar para chegar à escola, saindo ainda de madrugada de casa e retornando bem tarde, por volta das 14h. Isso fazia com que a criança ficasse um tanto desanimada com as atividades escolares, alegando sono e cansaço várias vezes durante o período que estivemos juntos, mas com um pouco de estímulo ela sempre desenvolvia as atividades propostas. A menina vem de uma família de quatro irmãos, sendo ela a mais velha. A mãe é professora e vem com ela e o irmão para a cidade onde trabalha em outra unidade escolar, deixando outros dois pequenos em casa.

Regianne Hellen é uma menina aparentemente tímida, não gosta de se expor em público e conversa pouco na sala de aula, mas está sempre ao lado da professora oferecendo ajuda com muito carinho. A menina tem muita curiosidade e vontade de aprender, o que é essencial para o seu processo de aprendizagem. Ela sempre realizava as atividades propostas com tranquilidade, sem muitas dificuldades. Era de uma família de cinco irmãos, e os pais trabalhavam muito. Ela passava o dia com uma irmã mais velha e um irmão mais novo, pois os outros já trabalhavam fora. Regianne demonstrava uma afetividade enorme com a escola e com os profissionais, o que pode ser relacionado à ausência dos pais e, por isso, esperava dos professores não somente a relação de ensino, mas de atenção e carinho.

Kethlyn Vitória também demonstrava ser uma criança tímida, conversava pouco em sala, tanto com os colegas quanto com os professores, mas se desenvolvia bem em todas as atividades propostas, evidenciando sua vontade de aprender. A menina era de uma família bem estruturada financeiramente, morava com os pais e um irmão mais novo. A mãe era sempre muito atenciosa com a filha, levava e buscava todos os dias no horário, sempre perguntando à professora como ela estava se desenvolvendo nas aulas. Podemos perceber o quanto o meio influencia na aprendizagem das crianças, pois ter alguém que tenha disponibilidade para acompanhar de perto o processo escolar faz muita diferença nos resultados alcançados pela criança.

O menino *Kaik* é uma criança comunicativa, estava sempre brincando e sorrindo com os colegas, mas também sempre pronto para participar das aulas e desenvolver as atividades que lhes fossem propostas. Kaik morava com os pais e uma irmã mais nova, e sua mãe era muito atenciosa, estava sempre presente na escola buscando saber sobre o seu desenvolvimento. O menino tinha muito apoio da família nos estudos, era sempre bem assistido nas tarefas escolares e não apresentava dificuldades, considerando a fase em que estavam, ele estava bem adiantado.

Rhyan era um menino aparentemente tímido, porém, havia chegado recentemente a cidade (o menino chegou já na metade do ano escolar), pois antes moravam no estado de Rondônia. Essa fase de adaptação à nova cidade, à nova escola e ao fato de construir novas amizades certamente influenciaram nas suas atitudes. A criança se desenvolvia bem nas atividades, não demonstrava muitas dificuldades com as tarefas propostas. Rhyan era filho único, portanto, a companhia de crianças em casa ocorria somente aos fins de semana quando recebia visita dos familiares. A família não era presente na escola, os pais não apareciam para levar ou perguntar sobre seu desenvolvimento, porém, sabíamos que os pais trabalhavam fora, o que talvez impossibilitava esse acompanhamento mais próximo do processo escolar do menino.

Assim, mencionamos aqui o que sabíamos sobre as crianças que colaboraram conosco nesta pesquisa com as produções que foram analisadas, pois não seria viável descrever todas as crianças da sala, por questões de tempo e de espaço para tal discussão.

2 PRODUÇÃO TEXTUAL: por que ela é tão importante no processo de alfabetização?

Considerando os objetivos específicos desta pesquisa, os quais buscam analisar, pela apresentação e organização textual das produções iniciais e finais das crianças, se houve apreensão dos elementos essenciais dos gêneros estudados e, também, verificar a presença de coerência nas produções dos gêneros textuais. Isso será feito considerando-se a importância de uma escrita que permita ao leitor inferir sentido ao texto, portanto, faz-se extremamente necessária a discussão sobre a produção textual, que junto aos gêneros textuais constituem o foco principal deste trabalho.

Sendo assim, neste capítulo, pontuamos sobre o ato de produzir textos e sua importância para os alunos em fase de alfabetização, ressaltando a produção textual como princípio para o trabalho de ensino da língua em sala de aula. Para tanto, apresentamos brevemente os princípios da textualidade, com atenção à coerência textual que constitui parte da análise nesta pesquisa. Isso porque é por meio dela que podemos observar os textos dos alunos e compreender ou não a mensagem explícita. Também pontuamos sobre a reescrita e sua importância no processo de produção textual, como espaço de reflexão e aprendizagem para o autor.

2.1 Caminhos para o ensino da leitura e da escrita

Para iniciar a discussão sobre a produção textual, é necessário refletir sobre um conceito importante: afinal, o que é um *texto*?

Marcuschi (2008, p. 72) define o texto “como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”. Assim, podemos compreender que, ao produzir um texto, o aluno realiza um ato comunicativo, o que indica a existência de uma interação entre o professor e o aluno, em que o último, reconstrói o mundo a partir da escrita. Sobre isso, Beaugrande (*apud* MARCUSCHI, 2008, p.72) afirma que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Sendo assim, o texto é uma unidade de sentido produzida por um interlocutor que pretende estabelecer uma comunicação, sendo que “a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos” (MARCUSCHI, 2008, p.71).

Portanto, inferimos que é por meio de textos que ocorre a comunicação entre os sujeitos, sejam eles escritos ou orais.

Como ressaltam Koch e Travaglia (*apud* LOUZADA, 2009, p. 18), o texto é

[...] uma entidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Compreendendo o texto nessa perspectiva, Rojo (2009, p. 88, grifo do autor) salienta que o texto deve ser o ponto de partida para o ensino da língua portuguesa na sala de aula, porém, não como tem ocorrido. Isso porque ele vem sendo utilizado como pretexto para o ensino, focalizando a gramaticalização, logo, “[...] o *texto* entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais, agora também *textuais*, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos dos textos”.

Marcuschi (2008) também afirma que o ensino da língua nos anos iniciais deve ocorrer por meio de textos, mas com foco em atividades de leitura e produção de variados gêneros, desenvolvendo um trabalho para além dos muros gramaticais, que leve o aluno a compreender sua escrita como um meio de comunicação e expressão de sua linguagem, além de ser importante para aquele que o lê.

Para entender o texto como produtor de sentidos, é necessário saber que ele “[...] é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico” (LEAL, 2008, p. 56). Ou seja, esse aprendiz com suas características e influências históricas e sociais escreve para um interlocutor, realizando uma interação verbal (BAKHTIN, 2011) por meio da linguagem. Então, o texto se constitui num enunciado realizado pelo aprendiz, onde estão presentes suas aspirações, suas concepções de mundo, suas indagações ou conclusões, e deve ser valorizado pelo interlocutor que o recebe.

Para a criança, escrever um texto pode ser uma atividade difícil, já que, na maioria das vezes, nessa produção, são exigidos conhecimentos linguísticos e gramaticais que ela ainda não construiu, e isso pode prejudicar o interesse pela escrita autônoma. Inicialmente, os alunos ainda em fase de alfabetização, como no caso dos participantes desta pesquisa que foi realizada no 3º ano do Ensino Fundamental, ainda têm dificuldades na escrita e podemos encontrar marcas da

oralidade em seus textos. Entretanto, a escola deve considerar o nível em que o aluno se encontra, e levá-lo a compreender “que há semelhanças entre algumas situações de uso da linguagem oral e da linguagem escrita e que eles podem ativar os conhecimentos prévios relativos às situações semelhantes à que estão vivenciando e utilizá-los para produzir os textos, atendendo às finalidades propostas” (LEAL e BRANDÃO, 2007, p.50, grifo das autoras). Ou seja, as crianças devem produzir suas escritas utilizando os conhecimentos que já possuem, arriscando, experimentando e aprendendo durante o processo, e não somente praticá-la quando a aprendizagem do SEA estiver consolidada.

Isso não significa abandonar as regras gramaticais, pois são necessárias à escrita e à compreensão estrutural da língua, mas elas devem ser apresentadas aos alunos sem causar entraves no desejo de escrever, compreendendo que sua assimilação também perpassa pela produção escrita (escrita e reescrita dos textos, por exemplo). Dessa forma, o trabalho com produções textuais pode também desenvolver atividades que promovam a habilidade linguística visando a “desenvolver a capacidade do aluno para usar seu conhecimento gramatical implícito (morfofossintático e semântico) e, por outro lado, a sua capacidade de identificar palavras mediante reconhecimento visual instantâneo” (KLEIMAN, 1996, p. 66), pois a habilidade linguística possibilita a compreensão dos textos, das palavras, dos contextos, e um melhor desenvolvimento das atividades de leitura e escrita.

As autoras Leal e Brandão (2007, p. 49, grifo das autoras) ainda ressaltam que os objetivos do ensino de textos na escola devem girar em torno de levar o aluno a

perder o medo de escrever, a valorizar suas variedades lingüísticas e a reconhecer as diferenças entre diversos contextos de interlocução, apropriando-se, gradativamente, das formas prestigiadas que são usadas na sociedade em diferentes situações de interação, sobretudo as mediadas por textos escritos.

Quando a atividade de escrita ocorre em meio a tais práticas, a autoestima do aluno se eleva, pois se sente valorizado em suas diferenças, e isso leva a diminuir suas dificuldades com o tempo e a prática de escrita. Além disso, ela permite a compreensão de que a produção textual é uma forma de participação na vida social, que antes não seria possível realizar autonomamente.

É importante considerar que, ao produzir um escrito, o aluno “[...] espera dele algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas” (LEAL, 2008, p.

55) e, quando isso não ocorre, a atividade de escrita perde totalmente o sentido, e o estudante não sente interesse na produção.

Nesse sentido, o ato de produzir textos na escola

implica mudanças de atitude dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De meros relatores de assuntos, os estudantes passam a ser produtores, escritores que têm algo a dizer, de determinada posição social e de determinado contexto, seu discurso é direcionado a alguém. Enquanto o docente, de um severo corretor, ocupa o lugar de interlocutor, que não se esquivava de apontar as correções, mas o faz na intenção de promover a interlocução e estimula as possibilidades de interação proporcionadas pela linguagem. (VINHAL, 2013, p. 63-64)

Sendo assim, cabe ao professor estabelecer novas relações no ambiente escolar para que os alunos se sintam autores de seus textos, e percebam a importância de transferir uma mensagem a alguém por meio deles. Sobre isso, Leal (2008) ressalta que a construção do texto depende daqueles que ensinam, da forma como elaboram as propostas, da interação com o locutor, de colocar-se no lugar do outro ao ler as produções. “Para o aluno aprender a escrever, precisa interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais” (LEAL, 2008, p. 66).

Continuando com a autora acima, acreditamos que

Pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como produto de um sujeito que, ao seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com seu interlocutor. (LEAL, 2008, p.53)

Nesse sentido, o professor (no papel desse interlocutor) deve reconhecer o esforço e o interesse do aluno em se comunicar por meio da produção textual, ao invés de friamente avaliar, classificar e identificar os erros. Antes de mais nada, o aluno deve acreditar que sua produção é um gesto de comunicação, que será lido e interpretado, ao invés de corrigido sem nenhuma consideração.

Leal (2008, p.56) compreende que “os aprendizes de produção de texto (como quaisquer outros) são sujeitos que interagem verbalmente, isto é, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa e o fazem a partir de um lugar social e histórico determinado”. Assim, quando um aluno produz um texto, é preciso considerar que nele estão

inseridos seus conhecimentos, suas indagações, seu modo de interpretar o mundo. Como reafirma Marcuschi (2008, p. 77)

Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa.

Ou seja, ao produzir um texto, o aluno se relaciona com o interlocutor real ou imaginário (real = professor; imaginário = aquele a quem é estimulado a pensar quando produz seu texto) buscando atender aos objetivos por ele propostos. Assim, o produtor do texto escreve pensando naquilo que o outro espera de sua escrita, respondendo aos anseios deste interlocutor, o que faz do texto uma atividade sociointerativa. Silva e Melo (2007, p.34, grifo dos autores) ainda pontuam que “os alunos *também* podem e devem escrever para atender a finalidades diversas e se comunicar com interlocutores também diversos, em situações de interação comunicativa contextualizadas”, para que os alunos compreendam que a produção de um texto é um meio de comunicação e não somente uma forma de verificação dos conhecimentos linguísticos.

Porém, Marcuschi (2008) ressalta um dos maiores problemas do ensino da produção textual na escola: a falta de um interlocutor, detalhe importante para a produção de textos. Segundo Marcuschi (2008, p.78, grifo do autor),

A cena textual não fica clara. Ele não tem um *outro* (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos.

Nesse compasso, Marcuschi (2008, p.79, grifo do autor) salienta que “*o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas*”. Sendo assim, essa unidade comunicativa da língua permite a troca de informações entre as pessoas, o que exige o direcionamento no momento da escrita, pois somente dessa forma haverá sentido na enunciação. Pensando nisso, o professor deve esclarecer ao aluno que uma produção textual exige um interlocutor, alguém para quem a mensagem se direciona, que é estabelecido no momento em que se decide escrever sobre determinado assunto.

Ainda sobre isso, aportamo-nos em Bakhtin (2011, p. 274, grifo do autor) que considera que a comunicação ocorre por meio de enunciados, ou seja, de uma “*real unidade* da comunicação discursiva”. Para o autor, o enunciado pode ser composto por uma palavra, uma oração ou várias delas, desde que haja sentido para aquele que a recebe, ou seja, o enunciado é um texto, pois carrega uma mensagem direcionada a alguém. O autor salienta que

Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2011, p. 301)

Bakhtin reafirma o que discutimos acima, ao defender que “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2011, p. 301, grifo do autor). Sendo assim, não há sentido numa produção sem destinatário que, segundo Bakhtin (2011, p. 301-302, grifo do autor), pode “coincidir *pessoalmente* com aquele (ou aqueles) a quem responde seu enunciado [...] aquele a quem eu respondo é o meu destinatário, de quem, por sua vez, aguardo resposta”.

Para Bakhtin (2011), os enunciados produzidos pelos sujeitos em interação são compostos por três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que são escolhidos pelo falante a partir do conteúdo que deseja veicular. Para o autor, “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifo do autor).

Dessa forma, compreendemos que o texto produzido pelos alunos se materializa em gêneros textuais diversos, escolhidos a partir daquilo que desejam informar. Por isso, a decisão de trabalharmos nesta pesquisa com a produção textual a partir dos gêneros textuais, a partir do intuito de a dar sentido às práticas de escrita no 3º ano. Agora, passamos à definição do instrumento utilizado para coleta de dados: a SD.

2.2 Critérios da Textualidade: um olhar para a coerência

Depois de compreendermos o texto como um evento comunicativo dotado de sentido, é preciso esclarecer que existem alguns critérios que definem um ato comunicativo como um texto. Ou seja, existe um “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas um amontoado de frases” (COSTA VAL, 2006, p. 5), denominadas de critérios da textualidade. Diante da discussão proposta nesta pesquisa, é indispensável pensar sobre o que define um evento comunicativo como tal. Para tanto, discutiremos brevemente sobre a textualidade e seus critérios, dedicando atenção especial à *coerência*, pois realizamos a análise dos textos a partir desse critério.

Sobre a textualidade, citamos Antunes (2010, p. 29, grifo da autora) que a define como “*a característica estrutural das atividades sociocomunicativas* (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação. Logo, todo enunciado – que porta sempre uma função comunicativa – apresenta *necessariamente* a característica da textualidade [...]”. Assim, compreendemos que, sempre que acontecer um ato comunicativo, haverá textualidade, pois ela é responsável pela constituição de um texto que possa ser compreensível entre os leitores.

Os autores Beaugrande e Dressler (1983) definiram sete critérios constituintes da textualidade, quais sejam: *coesão* e *coerência*, que estão ligados aos fatores linguísticos, e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*, que se relacionam com os fatores pragmáticos do processo sociocomunicativos (COSTA VAL, 2006).

Antes de explicitar melhor sobre cada um desses critérios, apresentamos a visão de Marcuschi (2008), quando pontua que esses critérios devem ser compreendidos como critérios de acesso à produção de sentido, e não como princípios para uma boa formação textual já que o texto não deve ser pautado nesta condição. O autor corrobora com Beaugrande (*apud* MARCUSCHI, 2011) quando afirma que não é possível avaliar um texto somente pela sua composição linguística como se analisaria uma frase, por exemplo. Isso porque o texto é um evento comunicativo em que se articulam pelo menos três aspectos: os linguísticos, os sociais e os cognitivos.

Marcuschi (2011) apresenta um esquema básico sobre os critérios gerais a textualidade:

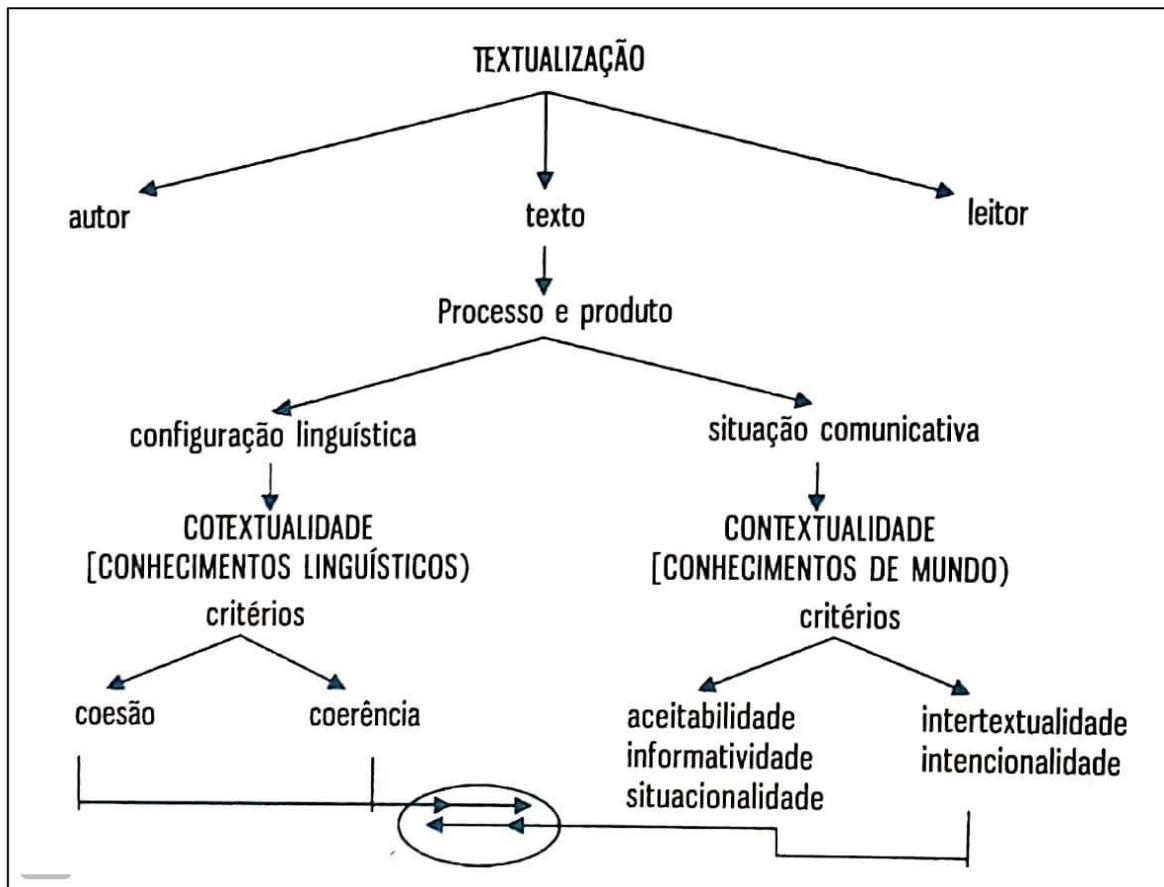


Figura 9: Esquema de textualização
 Fonte: Marcuschi (2011, p. 96)

Observando o esquema, podemos perceber três grandes pilares da textualidade: um *autor*, um *leitor* e um *texto* que, para Marcuschi (2011), deve ser compreendido enquanto um processo constituído por meio da conexão entre os conhecimentos linguísticos (configuração linguística) e os conhecimentos de mundo (situação comunicativa). Os critérios de coesão e coerência estão relacionados aos conhecimentos linguísticos e às regras do sistema, e os outros cinco critérios da textualidade - aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade - estão dentro dos conhecimentos de mundo em seus aspectos social, cognitivo, enciclopédico e outros.

Agora faremos uma breve descrição sobre cada um dos critérios responsáveis pela textualidade, começando pelos critérios ligados aos fatores pragmáticos: *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *intertextualidade* e *informatividade* e, logo depois, trataremos daqueles relacionados aos fatores linguísticos: *coesão* e *coerência*, com atenção para o último, que será utilizado nesta pesquisa para análise dos textos, buscando perceber se os alunos fizeram uso dos recursos que permitem dar sentido e significado às produções realizadas.

Os critérios de *intencionalidade* e *aceitabilidade* estão relacionados à intenção do emissor e à compreensão do receptor, ou seja, o primeiro se refere à intenção do emissor em produzir uma manifestação linguística que expresse sua mensagem e seja compreensível. Já o segundo, diz respeito à atitude compreensiva do receptor sobre o texto, sobre a interpretação que este consegue fazer daquilo que lê (COSTA VAL, 2006).

A *situacionalidade* orienta a relação entre texto e sua adequação a situação sociocomunicativa em que ele se manifesta (Idem). Segundo os referenciais que discutem o assunto, a situacionalidade se faz necessária tanto no momento de produção textual quanto no ato de interpretação, levando em consideração aspectos sociais, culturais, emocionais e outros que estejam presentes na situação de comunicação e que influenciem na compreensão do texto (MARCUSCHI, 2011).

A *intertextualidade* é a “relação entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores” (Idem, p. 129), considerando que não é possível produzir um texto que seja único ou isolado dos outros discursos já existentes. Dessa forma, toda produção textual estará condicionada a esse critério, pois nossos discursos são permeados por outros que refletem em nossa atividade comunicativa, seja por interação verbal oral ou escrita.

O último critério ligado aos fatores pragmáticos, a *informatividade*, diz sobre a capacidade de um texto em levar conhecimentos ao leitor, informações novas que estabelecem uma situação comunicativa real em que o receptor pode necessitar de um maior esforço interpretativo, mas, no final, terá construindo novos conhecimentos acerca do novo assunto apresentado (COSTA VAL, 2006).

Como já mencionamos, além dos cinco critérios acima, temos ainda mais dois relacionados aos conhecimentos linguísticos, *coesão* e *coerência*, e que, junto aos outros, possuem a função de estabelecer a produção de sentido no texto.

Quantas vezes nos deparamos com textos incompreensíveis por falta de elementos gramaticais que fazem a ligação entre uma frase, um parágrafo ou até mesmo pela inexistência de palavras. Esses são problemas que podem ser resolvidos por meio dos recursos de coesão textual. A *coesão* ocorre quando o autor consegue estabelecer a ligação entre os segmentos do texto, da palavra ao parágrafo, deixando-os interligados e promovendo a continuidade textual e, conseqüentemente, a interpretatividade (ANTUNES, 2005). Ou seja,

quando pretendemos que nossos textos sejam coesos, pretendemos que seja preservada sua *continuidade*, a sequência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade de sentido e das intenções de nossa interação verbal. Para

que, afinal possamos nos fazer entender com sucesso (ANTUNES, 2005, p. 49)

Logo, podemos compreender que esse critério está ligado ao uso que fazemos dos mecanismos gramaticais e lexicais, chamados de procedimentos coesivos pela autora, divididos da seguinte forma:

Relações textuais	Procedimentos
1. Reiteração	1.Repetição
	2.Substituição
2. Associação	3.Seleção lexical
3. Conexão	4.Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparágraficos.

Quadro 1: Relações textuais e seus respectivos procedimentos

Fonte: Antunes, 2005, p. 59

É importante ressaltar que esses procedimentos se ampliam ainda mais, porém, não pretendemos nos aprofundar nesse assunto. Assim, concluímos com Antunes (2005, p. 48-49) quando explica que

[...] O que a gente diz precisa ter sentido. E, para que tenha sentido o que a gente diz as palavras devem estar interligadas; os períodos, os parágrafos devem estar encadeados. A compreensão que se consegue ter do que o outro diz resulta dessa relação múltipla que se estabelece em cada segmento, em todos os seus níveis.

É justamente pela importância dessa produção de sentido que tal discussão se faz presente nesta dissertação, pois a produção textual na escola necessita ser compreendida como um texto e, para isso, precisa ter sentido para quem produz e para seu interlocutor. Diante dessa perspectiva, apresentamos o critério da *coerência*, ao qual dedicaremos mais atenção, pois utilizaremos como base teórica para as análises dos textos produzidos pelos alunos no intuito de verificar o sentido dado à produção e o seu potencial comunicativo, ou seja, é possível compreender tal texto?

Assim como a coesão, o critério de *coerência* também está diretamente relacionado ao sentido do texto, à sua capacidade de comunicar uma mensagem ao leitor. Portanto, um texto coerente é aquele que possui um efeito comunicativo e que permite que se estabeleça uma

interação verbal entre o autor e o interlocutor, o que ocorre por meio do sentido que é construído tanto pelo autor quanto pelo seu interlocutor. Essa compreensão é unânime entre os estudiosos do assunto que embasam essa pesquisa, como, Costa Val (2006), Antunes (2005), Koch e Travaglia (2011) e Marcuschi (2011).

Antunes (2005, p. 176, grifo da autora) ressalta que a coerência permite a “possibilidade de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal”, que certamente depende das escolhas linguísticas realizadas pelos interlocutores. A autora continua salientando que o aparato linguístico do texto é definido a partir daquilo que queremos e como pretendemos dizer. Isso faz da coerência um fator não somente linguístico, mas contextual, extralinguístico e pragmático, ou seja, vai muito além da relação estritamente linguística e gramatical, perpassando desde estímulos e escolhas do autor aos conhecimentos de mundo e experiências do receptor.

Para os estudiosos do assunto, o interlocutor desenvolve uma função interpretativa diante do texto que influencia diretamente em sua coerência, pois a compreensão de um texto depende também das experiências do seu leitor, do conhecimento que possui daquele assunto, da leitura que este fará diante das possibilidades interpretativas do texto. Assim, podemos compreender que

A coerência é em boa parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto que atua sobre a proposta do autor. E, nesse afã, o receptor segue as pistas (deixadas pelo autor nas operações de coesão textual) como primeiros indicadores interpretativos. De todo modo, *a coerência é uma atividade interpretativa* e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas. (MARCUSCHI, 2011, p. 121, grifo nosso)

É importante salientar que, sim, a coerência depende da estrutura textual, porém, não está ligada à gramaticalidade e aos princípios utilizados na escrita correta de uma frase, mas está relacionada à uma boa formação textual que permita uma interlocução comunicativa. Sem o texto, seja ele oral ou escrito, não há como estabelecer coerência, pois esse critério existe somente por meio dos textos que utilizamos para nos comunicar em sociedade.

Koch e Travaglia (2011, p. 13, grifo nosso) afirmam que “*a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários*, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto”. Logo, compreendemos que a coerência vai além da

composição e estrutura do texto escrito, ou seja, ela é constituída por meio da relação de comunicação entre o produtor e o leitor, seus objetivos e seus conhecimentos de mundo.

Os autores defendem a posição de que “*não existe o texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa*” (KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p, 38, grifo do autor). Ou seja, pode constituir sentido para um leitor e não para outro, o que vai depender da comunicação estabelecida entre o produtor e o receptor, e não significa que o autor tenha cometido um erro de coerência. Por exemplo, um texto pode ser incompreensível para alguém que não tenha o mínimo de conhecimentos sobre o assunto discutido, e isso não lhe confere incoerência. O que ocorre, na verdade, é um desencontro entre o conhecimento do leitor e o conteúdo exposto pelo produtor.

É a partir dessa compreensão que caminhamos nesta pesquisa, e analisamos os textos dos alunos na vertente do sentido que podemos encontrar em suas escritas, da interpretação que se faz possível diante das produções. Sabemos que, no momento daquela produção, existiu uma intencionalidade de ambas as partes, que resultou nas produções iniciais e finais que obtivemos, ou seja, a coerência ou a sua ausência foram estabelecidas diante de uma situação comunicativa entre o produtor e o leitor.

Corroboramos com Beaugrande e Dressler (1981) quando afirmam que um

Texto *incoerente* é aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre esses conhecimentos e o seu universo cognitivo. Texto *coerente* é o que “faz sentido” para seus usuários, o que torna necessária a incorporação de elementos cognitivos e pragmáticos ao estudo da coerência textual (BEAUGRANDE e DRESSLER apud KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p. 32-33, grifo dos autores)

Sendo assim, a coerência textual pode ser compreendida como um critério da textualidade que abrange a *existência de sentido* ou seja, a *interpretabilidade* daquilo que falamos ou escrevemos. Esse sentido não está relacionado somente aos componentes linguísticos, mas, principalmente, àqueles elementos que constituem a situação comunicativa, desde a relação estabelecida entre interlocutores aos conhecimentos extralinguísticos.

Sabemos que produzir textos coerentes que tenham sentido para o leitor é uma necessidade mínima dos alunos no final do período de alfabetização, portanto, como mencionamos anteriormente, decidimos analisar se os alunos alcançaram o critério da coerência em seus textos utilizando as estratégias que permitem ao leitor inferir sentido à sua escrita.

2.3 Qual a importância da reescrita?

Nesta pesquisa, consideramos o processo de escrita como um espaço de reflexão e diálogo, seja entre os interlocutores, seja do autor com suas próprias concepções e conhecimentos. Quando produzimos um texto, geralmente, fazemos várias modificações até alcançar o resultado desejado, ou seja, buscamos sempre a melhor forma de expressar nossas ideias ao leitor. Esse momento de reflexão sobre a escrita nos leva a modificar, a avançar e a construir novos conhecimentos por meio das correções, da revisão e da reescrita textual.

Pensando no trabalho com a produção textual em sala de aula, entendemos o ato de reescrever como uma possibilidade de reflexão sobre a escrita, em que os alunos podem dedicar atenção àquilo que escreveram e perceber o que deve ser modificado, reescrito ou removido da produção final. Além disso, percebemos esse processo como espaço para ampliação dos conhecimentos sobre a escrita. Sobre isso, Santos (2018, p.75) ressalta o quão é importante para os alunos em fase de alfabetização ter “a percepção de que a primeira versão escrita do texto apresenta caráter provisório, por isso exige uma maior reflexão sobre o que precisam dizer e sobre como organizar textualmente esse dizer, sendo para isso necessário retomar a leitura do texto”.

Assim como já foi afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, “um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (BRASIL, 1997, p. 48). É nesse sentido que trabalhamos, no intuito de formar escritores autônomos, que possam se expressar com independência por meio da escrita, escrevendo e reescrevendo quando necessário, na busca de alcançar seus objetivos de interlocução.

É importante esclarecer que não estamos propondo um ensino focado em aprender gramática, mas sim em permitir que as crianças possam produzir seus textos com clareza e compreender que existem regras que definem o uso do código escrito e que tornam seus textos compreensíveis ao leitor. Pretendemos que a atividade de produção seja prazerosa aos alunos e ao mesmo tempo agreguem novos conhecimentos necessários sobre a escrita, o que é necessário ao final do ciclo de alfabetização.

A reescrita surgiu nesta pesquisa como estratégia para demonstrar o avanço das aprendizagens construídas pelas crianças sobre os elementos dos gêneros textuais trabalhados, assim, a primeira produção foi realizada antes de conhecerem o gênero em sala, e a produção

final ocorre depois de desenvolvermos a sequência didática sobre estes. Assim, os alunos demonstrariam o que apreenderam sobre os gêneros textuais, além de consolidarem novos conhecimentos sobre a escrita ao corrigir os erros e melhorar a organização de seus textos iniciais.

Nossa concepção caminha no sentido de que

[...] durante a produção da primeira versão do texto o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer, como dizer, que palavras usar...* durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, *como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito* visando ao sucesso da interlocução enquanto proposta de compreensão feita ao leitor [...]. (ROCHA, 2008 *apud* SANTOS, 2018, p. 74, grifo da autora)

Ou seja, além de refletir sobre o processo de escrita e suas convenções, a criança precisa compreender que esse momento de ler o texto e reescrevê-lo lhe permite verificar se as informações contidas na produção escrita são inteligíveis ao seu interlocutor, o que constitui o foco principal de uma produção textual, pois, como já discutimos anteriormente, um texto somente é considerado como tal quando denota sentido ao seu leitor.

Segundo Menegassi (1998), que investigou a importância dos processos de revisão e reescrita para a construção textual, no momento em que o aluno revisa sua produção escrita, ele pode acrescentar novas informações, aprimorar o que escreveu corrigindo os erros encontrados e assim obter um bom resultado final. Para que a reescrita ocorra de maneira produtiva, ou seja, apresente melhoras na produção do texto, é importante o papel do professor, que deve apontar quais as correções necessárias, alertar sobre o que precisa ser esclarecido na produção, de modo a oferecer o caminho para que o aluno realize as correções e mudanças necessárias.

O autor cita quatro operações linguísticas que podem ser realizadas pelos alunos durante o processo de reescrita, sendo elas

- a) Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento. (FABRE *apud* MENGASSI, 1998, p. 46)

É possível observar essas mudanças na maioria dos textos que passam pelo processo de reescrita, o que demonstra que houve uma reflexão sobre a produção inicial que levou o autor a melhorar o resultado final do texto. Assim, compreendemos que o processo de reescrever é importante na construção textual, pois permite que o aluno pense sobre aquilo que escreveu e busque maneiras de tornar o texto mais compreensível ao leitor.

Segundo Conceição (2019, p. 66, grifo nosso)

o professor de língua deve, além de desconstruir a ideia de que reescrever é ruim, ensinar que escrever é reescrever, do início ao fim do ensino-aprendizagem do processo de produção de texto, ou seja, *ele deve ajudar o aluno a ter sempre o ato de reler, revisar e reescrever para transformar os modos de dizer sempre que julgar necessário.*

Nesse contexto, o professor é responsável por desenvolver o olhar atento do aluno para suas produções textuais, cabe ao docente ensinar a observar as questões da escrita convencional, as características e os elementos do gênero textual que se propõe a escrever, ao conteúdo exposto e sua possível interpretabilidade aos interlocutores. A autora salienta que, quando a escola se desvia desse caminho, está desconsiderando todo o processo, a importância as rasuras e “das mudanças feitas ao longo de todo processo para garantir os sentidos, a relevância, a coerência em relação ao leitor, ao local e ao tempo da publicação, ao gênero, enfim ao contexto, às decisões sobre o que se mantém, o que se altera e o que se exclui no texto” (CONCEIÇÃO, p. 62).

Dessa forma, trabalhamos com a reescrita na perspectiva de levar os alunos a refletirem sobre o processo de produção textual, de forma a elevar seus conhecimentos sobre a escrita e construir a percepção de que é necessário reler, modificar e reescrever nossos textos, se for preciso, para torná-los compreensíveis ao leitor. Nesse momento de reescrever os alunos irão utilizar os conhecimentos adquiridos sobre os gêneros textuais estudados para adequar suas produções aos gêneros em questão.

3 GÊNEROS TEXTUAIS E SUA SINGULARIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA

Neste capítulo, apresentamos os conceitos de gêneros textuais discutidos atualmente, que devem estar inseridos no ensino da língua, por meio das leituras e produções textuais. Para tanto, salientamos a importância de propor experiências com a leitura e a escrita de gêneros textuais diversos para que auxiliem os alunos na interação por meio da linguagem, pois a fluência (habilidade e capacidade) no ato de ler e de produzir textos, sejam eles orais ou escritos, é essencial para convívio em sociedade.

Discutimos também a escolha dos gêneros textuais trabalhados nesta investigação e uma breve contextualização de cada um, baseada em referenciais teóricos e na concepção do LD Ápis, utilizado na escola onde realizamos a pesquisa.

3.1 Concepções norteadoras sobre gênero textual

Iniciamos as discussões sobre gêneros textuais com Mikhail Bakhtin, o precursor desse assunto nos últimos 30 anos, desde a publicação da obra *Estética da criação verbal*, em 1979. Os estudos do filósofo russo embasam as pesquisas sobre o uso da linguagem e os gêneros textuais, ou gêneros do discurso, como define o autor⁴. Bakhtin (2011) enfatiza que a linguagem está presente em todos os campos da atividade humana, permitindo a interação e a comunicação entre os indivíduos chamados de *sujeitos do discurso*. Segundo o teórico, a comunicação ocorre somente por meio dos enunciados, ou seja, de uma “*real unidade da comunicação discursiva*”, (BAKHTIN, 2011, p. 274) que se consolida em gêneros do discurso.

Para o autor, toda e qualquer forma de interação verbal se realiza por meio dos gêneros do discurso, que estarão presentes sempre que a linguagem existir, seja nas suas formas simples ou nas mais complexas, definidas pelo autor como gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários (simples) são aqueles que se formam a partir das condições da comunicação discursiva imediata, ou seja, nas relações comunicativas do dia a dia e são transformados em gêneros secundários (complexos) que nascem nas relações culturais mais complexas e exigem um domínio discursivo mais elaborado, como o científico, o literário ou o político. (BAKHTIN, 2011).

⁴ É importante esclarecer que utilizaremos as expressões “gênero textual” e “gênero do discurso” como sinônimas, assim como o fez Marcuschi (2008).

De acordo com o autor (Idem), compreendemos que esses gêneros do discurso - enunciados - nascem de uma situação de comunicação discursiva que ocorre dentro de um campo ou esfera da atividade humana, em meio ao convívio social e às situações de comunicação onde vão surgindo, evoluindo ou caindo em desuso de acordo com as necessidades discursivas das comunidades. Eles são compostos por três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor) salienta que esses elementos estão

[...] indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Diante das considerações do autor, elaboramos um esquema para elucidar algumas questões centrais dessa discussão:

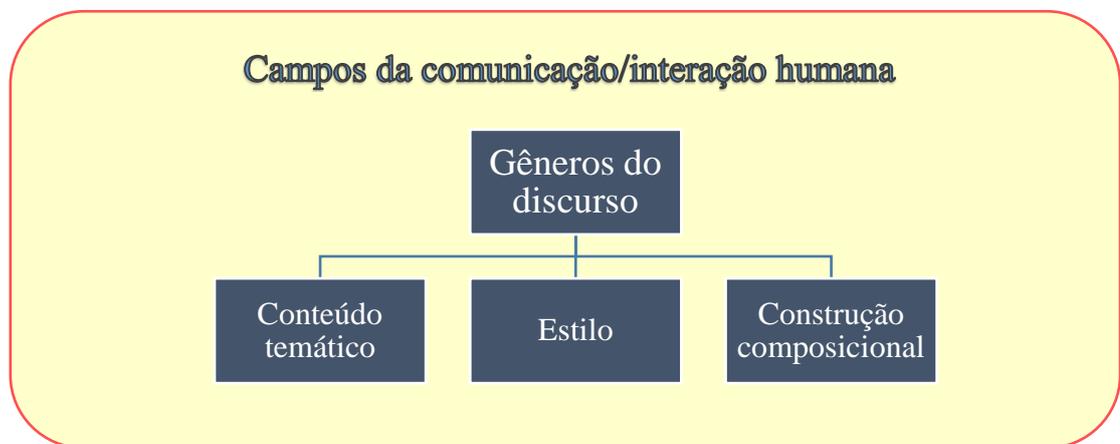


Figura 10: Representação sobre a perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso
Fonte: Esquema elaborado a partir dos apontamentos de Bakhtin (2011)

Diante do exposto, passamos a uma breve definição dos três elementos que compõem os gêneros do discurso. Sobre o primeiro deles, entendemos que “Todo gênero tem um *conteúdo temático* determinado: seu objeto discursivo, sua unidade de sentido e uma orientação ideológica específica” (PEREIRA, 2013, p. 61, grifo nosso), ou seja, este não está ligado ao assunto, mas sim ao sentido que tal enunciado possui no meio em que nasce. Por exemplo, um artigo científico tem como finalidade comunicar ou expor resultados de pesquisas e estudos à comunidade, o que está determinado, e não pode ser modificado. Filho e Torga (2012, p. 28)

reafirmam que o conteúdo temático está relacionado a “objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais –, o qual tem a função de definir o assunto a ser intercambiado”.

O segundo elemento é o *estilo*, que Bakhtin (2011, p. 265) define como algo inerente ao gênero, pois “todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. Porém, segundo o autor, alguns gêneros são mais propícios em relação ao estilo individual do falante, como os da literatura de ficção, já aqueles mais padronizados como documentos oficiais, seriam menos favoráveis ao reflexo da individualidade do falante.

Pereira (2013, p. 63) afirma que o estilo “diz respeito à seleção típica dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”, o que demonstra a estreita relação entre o estilo e o uso da gramática já apontada por Bakhtin (2011, p. 269) quando afirmou que se olharmos para um fenômeno linguístico e

[...] o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico.

Assim, compreendemos que o estilo de um gênero do discurso está ligado à linguagem empregada na realização do enunciado, ou seja, às escolhas linguísticas realizadas pelo falante. As decisões realizadas pelo enunciador estão condicionadas ao campo discursivo ao qual pertence e à sua vontade discursiva e, a partir disso, surgem os gêneros do discurso estilisticamente diferentes. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 266) pontua que

[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

O último elemento dos gêneros do discurso, a *construção composicional*, definida por Bakhtin (2011, p. 266) como “determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu

acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.” diz respeito à estrutura do texto, à sua forma, à sua “organização e ao acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de ‘estrutura’ do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto” (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2014, s/p). Para elucidar melhor esse elemento, podemos pensar, por exemplo, como se dá a construção composicional do gênero textual carta pessoal? É preciso uma interlocução clara, com espaço e tempo definidos – saudação, local, data – e um assunto a ser enunciado, estes são componentes necessários ao gênero carta pessoal, o que permite defini-lo como tal.

Diante disso, ressaltamos que os gêneros do discurso são a base da comunicação humana, é por meio desses enunciados que nos expressamos e interagimos em sociedade. Bakhtin (2011) salienta que os gêneros são apresentados a nós quase como a língua materna, ou melhor, esta chega até nós por meio dos enunciados daqueles com quem interagimos verbalmente. Para ele, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, p. 286).

Agora que pontuamos alguns conceitos importantes da concepção bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, na qual nos alicerçamos nesta pesquisa, é importante ressaltar as discussões de Luiz Antônio Marcuschi (2008), pesquisador brasileiro que apresenta uma definição consistente de gêneros textuais, e, portanto, também contribuiu para o desenvolvimento deste estudo.

Para iniciar a discussão, Marcuschi (2008) afirma que o estudo sobre gêneros teria surgido há 2.500 anos, mas as compreensões sobre o assunto foram se modificando com o tempo, e hoje se tem uma nova visão de gêneros textuais. O autor afirma que, apesar de não ser novo, o estudo de gêneros está na moda, o que tem ocasionado o surgimento frequente de novos estudos sobre o assunto.

Apoiado na teoria bakhtiniana, assim como mencionamos anteriormente, Marcuschi (2008, p.154) reafirma com suas palavras que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero [...] Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”.

Marcuschi ainda destaca que “a análise de *gêneros* engloba uma *análise do texto e do discurso* e uma *descrição da língua* e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de

natureza sociocultural no *uso da língua* de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao *trato da língua [...]*” (2008, p.149, grifo nosso), o que nos permite concluir que os conceitos de gênero textual, discurso e língua são indissociáveis.

A compreensão geral sobre os gêneros textuais é de que “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis[...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 19), o que reafirma a ideia de que não existe comunicação sem o gênero. Sendo assim,

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

É importante lembrar que os textos produzidos pelo sujeito durante a interação possuem uma função, ou seja, são construídos a partir de um objetivo definido, que para o autor é o que determina o gênero. Pensando nessa perspectiva, podemos compreender que o gênero é a base da comunicação entre os sujeitos. Portanto, a escola deve permitir aos alunos terem acesso à prática de ler e escrever variados gêneros textuais, a fim de que aprendam a se comunicar em meio à sociedade em que vivem. Para tanto, as práticas de ensino devem levar o aluno a compreender que toda manifestação verbal ocorre por meio de textos, que se concretizam em gêneros textuais diversos por meio de sua funcionalidade.

Como salienta Marcuschi (2008, p. 161) “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia”. Esses gêneros nascem dentro de um domínio discursivo, que podem ser entendidos como “[...] práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder” (idem, p. 155).

Assim, diante da função da escola de formar sujeitos autônomos em sua comunicação e nos processos de leitura e escrita, entendemos que a escola deve trabalhar para o domínio do gênero, da forma como este funciona nas práticas de linguagem, e se não for possível atingi-lo, devem ter ao menos como um ideal que determina as ações (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010)

Portanto, inferimos o entendimento de que

cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, situações de comunicação real [...] por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71)

Dessa forma, além de propiciar a aprendizagem do gênero em questão, também se ensinam práticas de linguagem que são exigidas no convívio em sociedade. Isso porque é necessário, por exemplo, saber argumentar sobre determinado assunto quando nos interessa convencer o outro, e a aprendizagem de tal habilidade pode ocorrer por meio do trabalho com gêneros textuais na escola. Schneuwly e Dolz (2010) definem o gênero como suporte para a atividade de linguagem, pontuando três dimensões essenciais, a saber:

1) Os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY; DOLZ, p. 64, 2010)

Segundo os autores, o gênero pode ser entendido como um *megainstrumento* de suporte para a atividade de aprendizagem, pois pode ser considerado uma referência aos alunos que os utilizam para se comunicar e conseqüentemente como auxiliar a aprendizagem em sala. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) consideram que os professores devem utilizar os gêneros de maneira produtiva, criando espaços de leitura, produção e atividades variadas que permitam aos alunos a apropriação das técnicas necessárias ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita.

Ainda sobre o ensino por meio dos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2010) ressaltam que devemos considerar dois pontos importantes. Primeiro, introduzir um gênero em sala de aula é uma decisão didática que deve ter objetivos precisos, dominá-lo para conhecer, apreciar, compreender e produzir melhor e desenvolver capacidades que se transferem a outros gêneros. O segundo ponto ressalta a importância de possibilitar que os alunos vivenciem situações de comunicação próximas da realidade, para que vejam sentido nas atividades desenvolvidas.

Esses gêneros, segundo Marcuschi (2008), não podem ser considerados modelos estanques ou estruturas rígidas, mas devem ser entendidos como entidades comunicativas que

surgem a partir da prática social de uso da linguagem, nas quais predominam aspectos relacionados a funções, propósitos, ações e conteúdos. O autor ainda pontua que os gêneros são entidades

- a) Dinâmicas
- b) Históricas
- c) Sociais
- d) Situadas
- e) Comunicativas
- f) Orientadas para fim específico
- g) Ligadas a determinadas comunidades discursivas
- h) Ligadas a domínios discursivos
- i) Recorrentes
- j) Estabilizadas em formatos mais ou menos claros. (MARCUSCHI, 2008, p. 156)

Diante disso, compreendemos que os gêneros são dinâmicos, ou seja, estão sempre em movimento, se modificando, por isso, torna-se quase impossível definir quantos e quais são os gêneros existentes. Isso em razão de que muitos podem cair em desuso com o tempo, e ocorre o surgimento de novas tecnologias e também podem surgir outros novos, o que não permite mapeá-los precisamente.

Segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 61), “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”, sendo que a produção textual e a leitura são as bases do ensino da língua nos anos iniciais. Os autores reforçam que “*é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 63, grifo dos autores). Dessa forma, a escola deve permitir o acesso aos diversos gêneros textuais existentes visando a facilitar a comunicação entre os indivíduos que, ao dominarem variados gêneros, podem se comunicar com maior autonomia no meio em que vivem.

Após discorrer sobre os gêneros textuais e sua importância no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, passamos à definição dos gêneros escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 Os gêneros em ação no 3º ano do Ensino Fundamental

Ao propor o trabalho com gêneros textuais, consideramos necessária a escolha de alguns gêneros específicos para que o educando possa compreender os objetivos, as características, o público-alvo e a construção escrita de cada um com propriedade e assim ser capaz de aplicar e fazer uso dos gêneros apreendidos no meio em que vivem. Diante disso, partimos da proposta do LD *Ápis* 2017, de Língua Portuguesa, que é utilizado na 3ª fase do 1º ciclo nas escolas do município de Pedra Preta, na intenção de acompanhar o conteúdo desenvolvido na sala para que os alunos possam ter continuidade das aprendizagens. O LD propõe o ensino de 12 gêneros textuais, a saber: letra de canção, história em versos, fábula, história em quadrinhos, carta pessoal, conto maravilhoso, conto popular, relato pessoal, cartaz publicitário, notícia, poema e texto teatral.

A partir dos gêneros mencionados acima, escolhemos três para desenvolver o trabalho com a SD, sendo eles: carta pessoal, fábula e poema. Apresentamos, aqui, uma breve descrição sobre cada um deles na visão dos autores que exploram tais conceitos e na perspectiva do LD, visando à melhor compreensão de cada um deles.

DEFINIÇÃO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS	DEFINIÇÃO DO LD
<p style="text-align: center;">Carta pessoal</p> <p>De acordo com Costa (2009, p.53), “As cartas são mensagens manuscrita ou impressa, fechadas em envelope, direcionadas a alguém ou alguma instituição para comunicar algo”. Esses gêneros textuais precisam expressar alguns elementos como: local, data, saudações, remetente, destinatário e despedida. Possibilita que os estudantes produzam textos para comunicar ou estabelecer contato com um interlocutor, usando seus conhecimentos linguísticos para expressar a mensagem desejada e ainda relaciona a escrita com as práticas sociais presentes no cotidiano dos alunos.</p> <p>O gênero carta é uma prática de linguagem historicamente construída, “Ao longo dos tempos, diferentes grupos sociais têm se apropriado dessa <i>forma típica de enunciado</i>. Na história das apropriações, o gênero foi se reconstruindo: ganhando novos significados, ampliando seus lugares de atuação”. (CUNHA, 2005, p. 30)</p>	<p style="text-align: center;">Carta pessoal</p> <p>“Geralmente é uma mensagem manuscrita ou impressa, dirigida a uma pessoa para comunicar algo ou estabelecer contato. Trocar cartas é manter correspondência entre pessoas. Geralmente são enviadas pelo correio, em um envelope, endereçadas e seladas. Aqui a carta, ao mesmo tempo que é recurso estilístico da linguagem literária e ficcional, também se apresenta como modelo de correspondência interpessoal, com os elementos básicos: local, data, saudação, desenvolvimento do assunto ou do corpo da mensagem, despedida e assinatura. Nessa carta, de caráter pessoal, o estilo é o mais coloquial, mais informal”. (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 94)</p>

Fábula

O gênero textual fábula é um texto narrativo literário em que os personagens geralmente são animais, plantas ou objetos que se comportam como seres humanos. A narrativa versa sobre uma ação positiva ou negativa dos humanos que é avaliada durante o texto e apresenta, no final, um ensinamento, conhecido como moral da história (COELHO, 2000).

Segundo Bagno (2006, p. 49), “A fabula é um gênero literário muito antigo que se encontra em praticamente todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos. Este caráter universal da fábula se deve, sem dúvida, à sua ligação muito íntima com a sabedoria popular”, já que para muitos estudiosos suas origens são de tradição oral, e teriam sido iniciadas pelos povos antigos ao contarem pequenas histórias uns aos outros com lições de moral.

Um dos maiores autores de fábulas foi Esopo, na Grécia Antiga, porém, suas histórias foram somente oralizadas, o autor não deixou registros escritos. Mais tarde, o romano Fedro registrou várias das fábulas de Esopo e construiu também sua carreira de fabulista, e logo depois, Jean de La Fontaine, fabulista da era moderna, escreveu

Fábula

“Trata-se de um gênero narrativo em que os personagens são, geralmente, animais, plantas ou objetos que falam e se comportam como seres humanos. Existem também fábulas em que os personagens são seres humanos. As fábulas geralmente analisam atitudes humanas e, no final, trazem em destaque um conselho, um ensinamento, conhecido como moral da história. As fábulas se inserem entre os gêneros do âmbito literário”. (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 52)

<p>inúmeras fábulas estudadas nas escolas francesas como auxiliares no processo de ensino. (BAGNO, 2006)</p>	
<p>Poema</p> <p>O texto poético é composto por versos e apresenta múltiplos sentidos e causa diversas sensações na criança, o que desperta o olhar e curiosidade do aluno para compreender o poema. O jogo de palavras que despertam emoções torna a poesia um grande instrumento didático (COELHO, 2000). Esse gênero também auxilia no desenvolvimento da sensibilidade e da linguagem poética, além de levar o alfabetizando a identificar nos versos a polissemia, os recursos rítmicos e as metáforas, o que enriquece seus conhecimentos e auxiliam na produção textual.</p> <p>Pillati (2017, p. 80) ressalta que “o poema é uma forma literária caracterizada por extraordinária condensação de significados. Nas relações que se estabelecem entre as suas partes, temos possibilidades semânticas quase infinitas, devido ao princípio de oscilação de significados que guia a estruturação do texto”</p>	<p>Poema</p> <p>“O texto poético tem como uma de suas características marcantes a musicalidade presente no ritmo, na combinação de palavras, nas rimas e na sonoridade produzida a partir de recursos sonoros e estilísticos. Além disso, é um gênero que, geralmente, explora a polissemia, isto é, a multiplicidade de significados, a linguagem metafórica, figurada”. (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. 218)</p>

Quadro 2: Descrição dos gêneros
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Diante do conteúdo exposto, podemos perceber que o LD apresenta conceitos consonantes com as definições dos autores aqui mencionados, porém, o material não cita os referenciais teóricos que embasam as concepções de gênero utilizadas. Verificamos também as referências contidas no final do LD, mas não são mencionados autores que discutem sobre o assunto, o que demonstra um equívoco das autoras, pois sempre nos apoiamos em estudos anteriores para dialogar sobre qualquer assunto.

4 LENDO APRENDEMOS E CONSTRUÍMOS NOVAS ESTRUTURAS COMUNICATIVAS: a leitura como foco no trabalho com gêneros textuais

Buscando atender ao objetivo de analisar quais são as implicações do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema, como estratégia à produção textual de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, foram propostos aos alunos momentos de leitura durante toda a realização desta pesquisa, uma vez que é a partir da leitura que podemos interpretar e, posteriormente, produzir textos.

Desenvolvemos um trabalho de imersão nos atos de ler e escrever, por meio dos gêneros textuais selecionados, possibilitando a produção textual que será analisada nas próximas seções, em relação à compreensão dos gêneros. Para tanto, faremos aqui uma contextualização sobre o ato de ler e sobre a prática de leitura deleite em sala de aula.

4.1 Eu leio, tu lê, ele lê... nós lemos? O estímulo às práticas de leitura

Nas últimas décadas, surgiram novas práticas e políticas de estímulo à leitura, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), em 1992, que visou à ampliação da leitura e do acesso a materiais escritos, o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) criado em 1997 com o intuito de ampliar a leitura por meio da distribuição de acervos literários e material de pesquisa para as escolas, e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, que distribui LD para as unidades escolares (BORTOLANZA, 2019).

Além dos programas mencionados acima, em 2013, foi criado o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), visando ao desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores alfabetizadores que priorizasse atividades de incentivo à leitura e à produção escrita, como princípios para a efetivação dos processos de alfabetização.

Porém, mesmo com ações direcionadas às questões de leitura e escrita, não temos atingido, nacionalmente, um nível desejável que nos tire dos índices negativos em relação à alfabetização. Esse cenário nos leva a indagar sobre quais são os motivos dessas dificuldades que nós, brasileiros, temos em melhorar nos índices de leitura e, por isso, concordamos com Silva (2000) quando salienta que

A situação da leitura no Brasil é bastante contraditória: convivem lado a lado, a preparação “carente” do professor de leitura e as recomendações irrealistas das autoridades educacionais. A política é a do “deixa como está para ver como é que fica,” aumentando dia a dia o volume da crise. Com isto em mente, pergunta-se: será que os cursos de preparação de professores não deveriam dar

mais atenção ao ato de ler como parte integrante fundamental da educação dos alunos? Será que as recomendações governamentais não deveriam atingir o nível das ações concretas? (SILVA, 2000, p.11)

Tais questionamentos nos permitem compreender a situação da leitura no país, pois sem o investimento devido na formação dos professores, para que efetivamente possam formar leitores, e em ações concretas que apresentem resultados reais, não alcançaremos a expansão e valorização do ato de ler. Infelizmente, o Brasil possui uma dívida quase secular com a educação, o que retardou o processo de ensino da leitura e, conseqüentemente, dificultou o desenvolvimento dessa prática tão necessária para os avanços científicos, tecnológicos e econômicos do país.

É preciso inferir que os movimentos que se têm feito nesse sentido não têm sido suficientes, pois não basta ofertar programas estanques (com data determinada para se encerrar) de formação de professores sem possibilitar investimentos na formação inicial; não basta distribuir coleções de livros para as escolas sem estruturá-las com bibliotecas, profissionais tecnicamente preparados para atender esses espaços. De pouco vale termos variadas literaturas nas escolas se não sabemos como utilizá-las em sala de aula. Como afirma Silva (2000, p. 33), “[...] na ausência de informações que orientam uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos juntos a seus alunos”.

Para pensar sobre a leitura, apoiamo-nos em alguns pesquisadores que discutem o assunto com propriedade. Uma das autoras que embasam esta pesquisa é Kleiman (2016, p. 12), que corrobora com a teoria vygotskiana ao afirmar que a aprendizagem ocorre na interação entre os sujeitos, pois “[...] é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto entenda”.

Nessa perspectiva, propomos o desenvolvimento de atividades que possibilitem a interação e comunicação entre os pares, construindo saberes e aprendendo a ler, afinal, segundo a autora,

a fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância. (KLEIMAN, 2016, p.13)

Porém, o que tem ocorrido nas escolas está distante daquilo que os alunos necessitam para conceber o gosto pela leitura, já que o ensino da língua tem se ocupado de atividades cansativas de decifração, procura e cópias de palavras, ao invés de proporcionar momentos de leitura prazerosa, que permita o sonhar, o deleitar e a apreciação de novas histórias, novos mundos. Kleiman (2016, p.22) salienta que “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido”. Não há motivos para se realizar uma leitura somente para verificar as questões da língua, por exemplo, sublinhar dígrafos, circular encontros consonantais. Para além disso, é preciso valorizar o sentido estético da leitura, explorar a imaginação dessas crianças, para que assim conheçam o sentido real da leitura.

Na maioria das vezes, a leitura que se faz presente nas salas de aula tem considerado o texto como um depósito de informações e significados, em que a única interpretação possível está ligada à extração de significados para compreender a mensagem. Segundo Kleiman (2016, p. 29) essa leitura permite “a formação de um pseudoleitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência”, isso porque não aprendeu a refletir sobre o texto buscando compreender a visão do autor, fazendo inferências, utilizando seus conhecimentos prévios, entre outros.

De acordo com Silva (2000, p. 96, grifo do autor),

a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes. *Será que esta confusão ainda não está presente na maioria das escolas brasileiras?*

A leitura deve envolver a apreensão, a apropriação e a transformação de significados, “leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente ôntico” (SILVA, 2000, p. 96). Diante disso, podemos refletir sobre as práticas de decodificação perpetuadas pelas escolas, que levam os alunos a construir uma visão utilitária do ato de ler, já que ele serve apenas para responder perguntas mecânicas a partir da cópia de um trecho do material lido.

Os autores Souza, Corrêa e Vinhal (2011, p. 161) salientam que

[...] ler não se restringe apenas ao ato de decifrar/decodificar o código escrito e repetir em voz alta os conteúdos do texto de forma linear e literal. Podemos dizer que para ler o sujeito deve utilizar seus procedimentos, reconstruindo assim os sentidos do texto a partir de um diálogo entre quem lê e o documento escrito.

Ou seja, a leitura exige uma compreensão textual para além da decodificação, uma vez que o leitor deve reconstruir o que apreendeu do texto e expor ao outro a mensagem contida no documento. Para tanto, concordamos com Silva (2000, p. 43 - 44) quando afirma que

[...] ao experienciar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. De fato, o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra.

Diante dessa afirmativa, podemos entender que a leitura permite ao leitor conscientizar-se sobre o mundo em que vive e se relacionar com o outro por meio do discurso materializado no texto. Sobre isso, Arena (2010, p. 19) profere que “ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor”, ou seja, aquele que escreve espera que seu interlocutor leia e compreenda sua mensagem. Pensando nesse sentido, a escola possui a grande responsabilidade de formar cidadãos que saibam se relacionar no mundo por meio da leitura e da compreensão dos enunciados variados, principalmente quando estes lhes são úteis para a convivência em sociedade.

Porém, Kleiman (2016) ressalta que a escola está fundamentada em três concepções de leitura, que são consolidadas nas práticas em sala de aula até os dias atuais. A primeira concepção compreende “*A leitura como decodificação*”, em que o texto é lido somente para retirar informações que respondam às perguntas que serão realizadas posteriormente, “Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 2016, p. 30).

A segunda concepção de leitura que inibe a formação de leitores, segundo a autora, é “*A leitura como avaliação*”, que “caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta” (KLEIMAN, 2016, p. 31), o que ainda pode ser mais tortuoso quando a criança precisa transpor a língua padrão do texto para o seu dialeto. É preciso considerar que podem ser realizadas leitura em voz alta em sala, porém, a forma como procede o professor é o que define o resultado. Como

afirma Kleiman, devemos propor a leitura silenciosa para que o aluno conheça o texto, compreenda as palavras novas ao invés de se envergonhar diante dos colegas por não conseguir pronunciá-las. Depois, realiza-se a leitura em voz alta com intenção de saber se o aluno conhece as letras, os sinais de pontuação, mas isso não precisa ser frequente.

A última, é “*Uma concepção autoritária de leitura*”, na qual podemos identificar todos os enganos mencionados até aqui e ainda pode ser considerada mais desagradável pois

[...] parte do pressuposto de que há apenas *uma* maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada [...] a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura toma-se uma avaliação de grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada”. (KLEIMAN, 2016, p. 34, grifo do autor)

Tais práticas têm provocado o desencantamento pela leitura desde o Ensino Fundamental, pois o ato de ler torna-se enfadonho, sem sentido ou necessidade, como algo que serve apenas para tornar-se conhecedor de letras, de regras gramaticais, sinais de pontuação e outras características do SEA.

Souza, Corrêa e Vinhal (2011, p. 147, grifo nosso) reafirmam que “cabe à escola a relevante tarefa de ensinar a ler e escrever, por isso, é necessário desenvolver uma política de leitura e de escrita que busque uma consistente formação leitora e produtora textual de crianças e jovens”, ou seja, a instituição escolar é responsável pela formação de leitores que possivelmente serão bons produtores de textos. Os autores ainda ressaltam que é comum encontrar leitores de variados gêneros textuais em meio àqueles que escrevem com eficiência e agilidade.

Então, para contribuir na formação de leitores e produtores textuais, devemos permitir que os alunos mantenham o acesso a livros e a textos de variados gêneros, utilizando as estratégias aqui apresentadas, de modo a possibilitar o nascer do encantamento pelo ato de ler e o domínio das práticas de leitura e interpretação.

Como salientam Girotto e Souza (2010, p. 55), os professores precisam saber “lidar com a difícil tarefa de organizar o tempo para a leitura quando as crianças começam a interagir com os textos. Durante esse processo, se os alunos sabem o motivo, razão da leitura sempre pedem aos professores momentos em sala de aula para praticarem o ato de ler”.

Dessa forma, para constituir o prazer pela prática de ler, interpretar, conhecer, relacionar-se com novos textos e histórias, sabendo o sentido e a função da leitura, é importante que o professor destine momentos de apreciação literária em sala de aula. Isso para que os

alunos compreendam tal prática como fonte de conhecimento e prazer, de acesso a outros mundos, à imaginação, à diversão e à ludicidade.

Nesse viés, temos *a leitura deleite* como espaço para que a criança possa ouvir diferentes histórias sem se preocupar em guardar o maior número de informações para uma possível realização de atividade. Essa modalidade de leitura tem como princípio o encantamento, o prazer, enquanto age, indiretamente, nos processos de construção do imaginário, desenvolvimento do vocabulário e ampliação da habilidade de ouvir e compreender.

Essa estratégia foi estimulada durante o desenvolvimento do programa de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Parafraseando o documento orientador do Pnaic, compreendemos que a leitura deleite é um momento de

[...] prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012, p. 29).

Nesta pesquisa, trabalhamos com a leitura deleite como possibilidade de criar espaço para ler sem compromisso pedagógico, espaço esse em que os alfabetizados conheçam novas histórias, relembrem outras já vistas e possam se interessar pela leitura. Como Leal e Albuquerque (2010), entendemos que

A leitura-fruição ou leitura-deleite pode ser realizada pelo professor ou por um aluno, e pode envolver a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os alunos nessa atividade” (LEAL e ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

Essa atividade pode ser relacionada a uma curiosidade dos alunos que tenha surgido durante as aulas ou uma sugestão deles, também poderá ser relacionada a textos que se encaixem no trabalho com os gêneros textuais escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, a criança poderá compreender que o ato de ler ultrapassa os muros das atividades escolares, de modo a ressignificar sua compreensão sobre este.

Com Borba, compreendemos que a leitura deleite tem o “objetivo de estimular o gosto pela leitura e refletir sobre as diversas funções que ela ocupa na vida social do indivíduo, assim

como possibilitar o contato com os textos literários, além de favorecer o alcance de novos conhecimentos, estimular a criatividade e promover a imaginação” (BORBA, 2018, p.7).

Diante da importância dessa modalidade de leitura para a formação do leitor, decidimos incluí-la em nossa pesquisa, iniciando cada SD com uma leitura deleite, que levasse os alunos a construir o gosto pelo ato de ler, a conhecer novas possibilidades de pensar, acreditar, descobrir ou aprender, por meio de diferentes leituras.

5 É POSSÍVEL PRODUZIR TEXTOS A PARTIR DO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS?

Este capítulo se dedica à análise dos dados coletados, que será realizada a partir dos textos iniciais e finais produzidos pelos alunos durante a realização das SD sobre os gêneros textuais: carta pessoal, fábula e poema, os quais foram elencados a partir do livro didático *Ápis 2017/2019* utilizado pela instituição. Neste momento de análise, é essencial relembrar nossas questões de pesquisa, as quais nortearam todo o trabalho, a saber: É possível identificar evoluções na produção textual dos alunos por meio do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema? As produções demonstram apreensão dos elementos essenciais do gênero? O ensino de gêneros textuais possibilita a produção textual? Os alunos conseguem produzir escritas coerentes que possuam sentido para o leitor?

A partir dessas indagações, surgiu o objetivo central, que consistiu em analisar quais são as implicações do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema como estratégia à produção textual das crianças no 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, delineamos os objetivos específicos desta pesquisa, os quais visam a: 1. Analisar, pela apresentação e organização textual das produções iniciais e finais das crianças, se houve apreensão dos elementos essenciais dos gêneros estudados; 2. Perceber a presença de coerência nas produções dos gêneros textuais, considerando a importância de uma escrita que permita ao leitor inferir sentido ao texto.

Diante dos objetivos, definimos dois critérios para a análise das produções iniciais e finais, o **Critério 1: Adequação ao gênero textual** atendendo ao primeiro objetivo, e o **Critério 2: Sentido do texto** para o segundo objetivo. No Critério 1, observamos se os alunos atenderam às características de cada gênero textual produzido, principalmente no texto final, que foi reescrito após o desenvolvimento das sequências didáticas. No Critério 2, verificamos se há coerência nos textos produzidos, ou seja, se é possível inferir sentido à escrita compreendendo a mensagem expressa no ato comunicativo.

É importante lembrar que o trabalho apresentado por nós foi desenvolvido em uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental, com crianças entre 7 e 8 anos de idade que estão em processo de aquisição da língua escrita. Portanto, não observamos as produções com o intuito de classificá-las dentro dos padrões da escrita convencional, pois sabemos que seus autores estão em fase de aprendizagem do código escrito e de suas normas.

Este capítulo está dividido em três tópicos, cada um relacionado aos gêneros textuais trabalhados, nos quais apresentamos o desenvolvimento da SD e analisamos as produções iniciais e finais de acordo com os critérios escolhidos.

5.1 Conhecendo o gênero “Carta pessoal”

Desenvolvemos a SD sobre o gênero carta pessoal entre os dias 27/05/2019 e 29/05/2019. Para tanto, iniciamos com a leitura deleite do livro *O carteiro chegou*, de Janet Ahlberg e Allan Ahlberg, publicado pela editora Companhia das Letrinhas, em 2007. A obra apresenta várias cartas que os alunos puderam observar rapidamente, durante a leitura, que foi realizada com auxílio de um aparelho data show, já que o livro estava digitalizado em PDF.

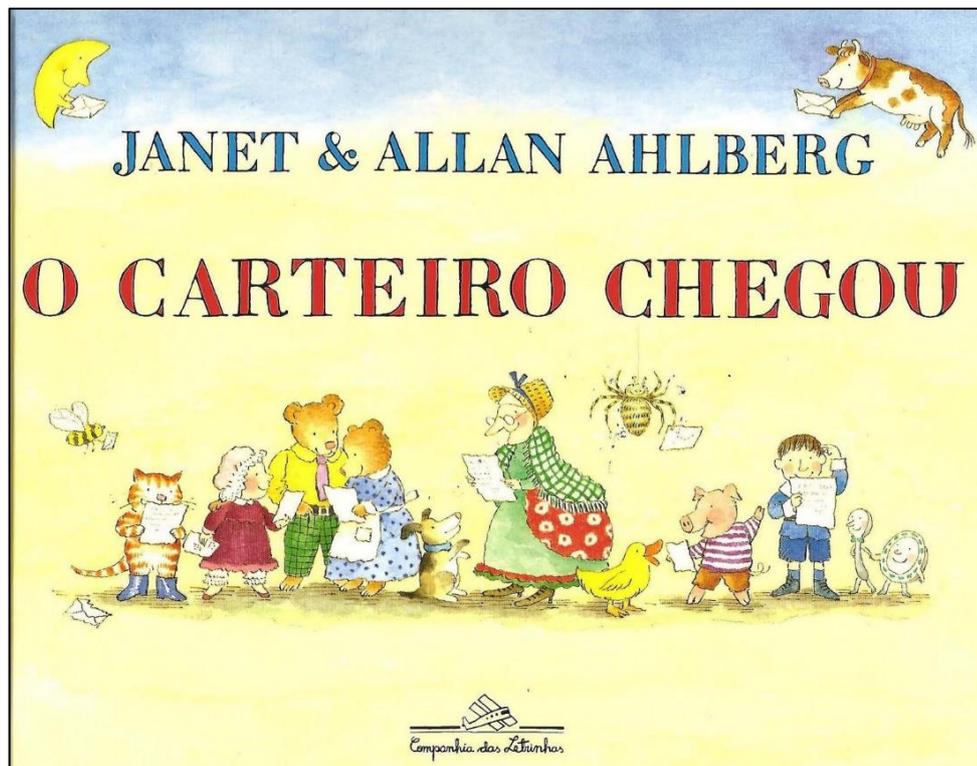


Figura 11: Capa do livro *O carteiro chegou*
Fonte: Internet

Logo, conversamos sobre o assunto no intuito de saber o que os alunos conheciam sobre as cartas e explicamos que iríamos conhecer o gênero carta pessoal, desenvolvendo atividades que lhes permitissem ler, interpretar, e produzir o gênero em questão. Nesse momento, dialogamos sobre a importância desse meio e sua função comunicativa, principalmente nos tempos antigos em que não havia aparelhos tecnológicos que facilitassem a comunicação entre

as pessoas. Os alunos disseram que “o gênero servia para a comunicação entre as pessoas, para enviar um recado ou manter contato quando sentimos saudade de alguém” (Diário de campo, 27/05/2019)

Em seguida, pedimos às crianças que produzissem uma carta diante dos seus conhecimentos prévios, que consistiu na primeira produção textual realizada durante o desenvolvimento da SD. Nessa carta, eles deveriam expor o que mais gostam de fazer na escola e o que não lhes agrada, se gostam ou não de estudar e quais atividades lhes chamam a atenção, na intenção de estabelecer uma situação de diálogo com a pesquisadora, interlocutora dessa carta, a qual faria, se possível, o atendimento aos anseios presentes na produção. Nesse momento, deixamos claro quem seria o interlocutor desse texto, corroborando com Marcuschi (2008) que ressalta a necessidade de um sujeito determinado para fazer parte da interação comunicativa.

Assim que finalizaram a produção, passamos ao desenvolvimento da sequência didática, apresentando um vídeo sobre o “Projeto Escreve carta⁵”, que possui o objetivo de escrever cartas para remetentes analfabetos ou que têm dificuldade de escrever; essa ação é feita por voluntários escribas.



Figura 12: Vídeo sobre o “Projeto Escreve carta”
Fonte: Youtube

⁵ O vídeo está disponível no Youtube por meio do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=3ip2jzdich8>>

Após assistirem ao vídeo, discutimos sobre a função social do gênero carta pessoal, e os alunos puderam ter noção do significado dela na vida das pessoas e a sua importância para a comunicação em sociedade, mesmo que hoje tenhamos outros meios de comunicação permitidos pelo avanço da tecnologia, o que não desvaloriza o gênero em questão.

Na sequência desse vídeo, passamos para a segunda etapa, com o desenvolvimento de algumas atividades de leitura e interpretação da *Carta de Ronroroso*, que compõe do livro “*As cartas de Ronroroso: minha bruxa que não quer ser bruxa*”, da escritora Hiawyn Oram, publicado pela editora Salamandra em 2008.



Figura 13: Capa do livro “*As cartas de Ronroroso: minha bruxa que não quer ser bruxa*”

Fonte: Internet

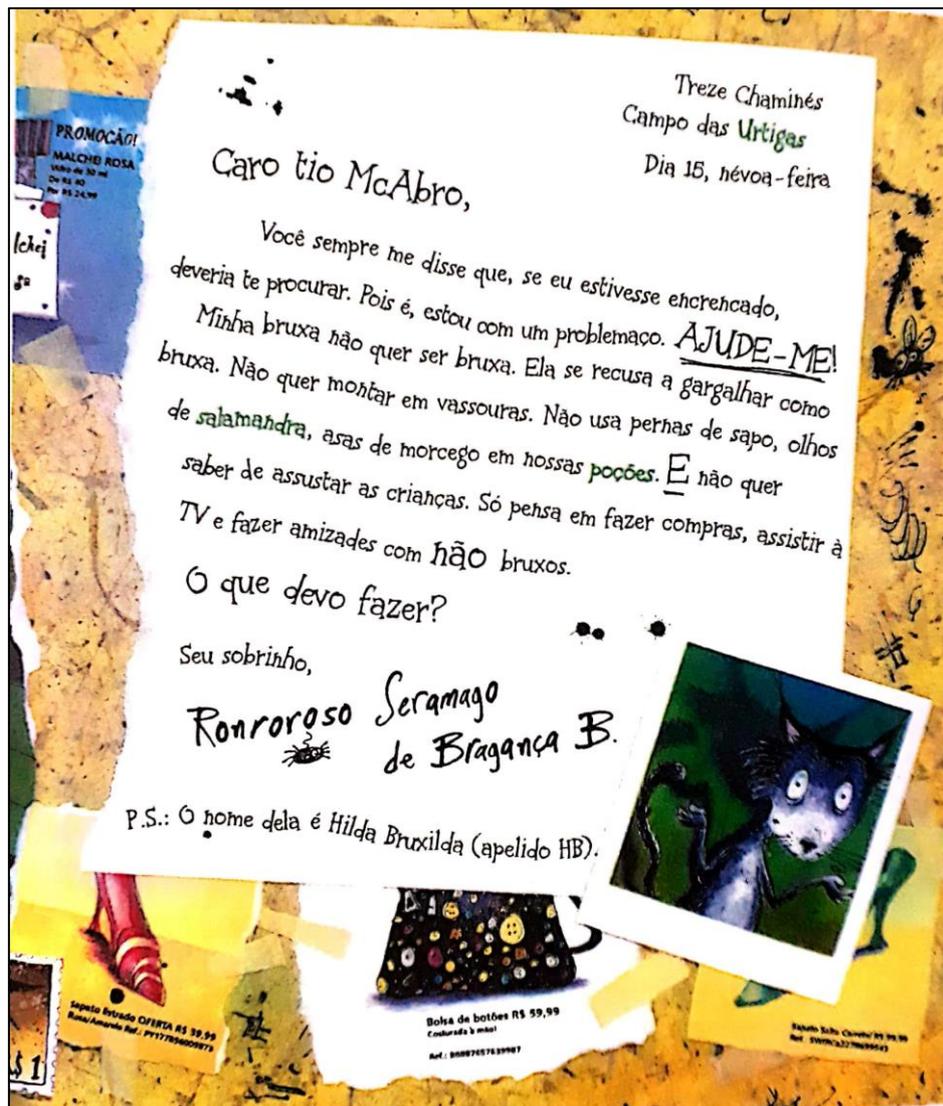


Figura 14: Carta de Ronroroso
Fonte: LD Ápis de Língua Portuguesa (2017)

É importante ressaltar que essa carta e algumas atividades foram retiradas do LD Ápis, no intuito de valorizar o material didático utilizado pela instituição, porém, escolhemos aquelas que auxiliaram no desenvolvimento da nossa proposta. Por meio desse recurso, trabalhamos com as partes da carta pessoal detalhadamente, pois as crianças puderam observar e discutir sobre cada uma delas.

Assim, elas realizaram a leitura silenciosa da carta e, depois, a leitura coletiva em voz alta, em que cada um lia uma frase. É importante ressaltar que uma grande parte da sala teve dificuldades na leitura e escrita e não quiseram ler. Nesse momento, insistíamos para que eles fizessem a leitura, tentando auxiliá-los e ajudar nas dificuldades, mas quando não aceitavam, preferia respeitar sua escolha. Depois desse momento, fizemos a interpretação por meio de uma conversa sobre seu assunto e identificamos as partes no gênero. Em seguida, eles responderam

às questões presentes no LD, que diziam sobre as características do gênero, pedimos que definissem as partes da carta, a partir de sua observação novamente. Esperamos que eles respondessem às questões e depois corrigimos juntas cada uma delas, no intuito de reforçar o conteúdo e permitir que os alunos apreendessem as características do gênero.

Passamos, então, para a terceira parte da sequência, em que propusemos uma escrita coletiva de uma carta pessoal fictícia, que seria destinada a um amigo que estivesse morando em outra cidade. Nesse momento, conduzi a produção como escriba, utilizando o quadro para produzir a carta junto com os alunos. Dialogamos sobre a escrita de cada palavra, buscando desenvolver com aquele grupo a consciência fonológica. Eles interagiram, ditando as palavras que gostariam de utilizar e até mesmo soletrando, pois muitos estão em processo de alfabetização e ainda não compreendem o sistema de escrita alfabética (SEA). Além disso, os alunos puderam fazer uso de recursos como a pontuação, acentuação, parágrafo e letra maiúscula, sendo que alguns dominavam tais conhecimentos, mas a grande maioria não sabia quando utilizá-los.

Esse espaço de produção coletiva é extremamente importante para o avanço das crianças em relação ao conhecimento do SEA, pois permite que alunos e professores reflitam sobre a escrita e suas convenções, de modo a aprender juntos como utilizar a língua no diálogo com o outro. Assim, consideramos que “Este é um momento de aprendizagem coletiva, pois aqueles que já conhecem as palavras vão compartilhando os conhecimentos com os que ainda não alcançaram o nível esperado” (Diário de campo, 28/05/2019). Portanto, ressaltamos a necessidade de práticas que caminhem nesse sentido e que poderão auxiliar na aprendizagem do código escrito, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que as crianças estão adentrando no mundo da leitura e da produção textual.

A seguir, temos o resultado da produção coletiva.

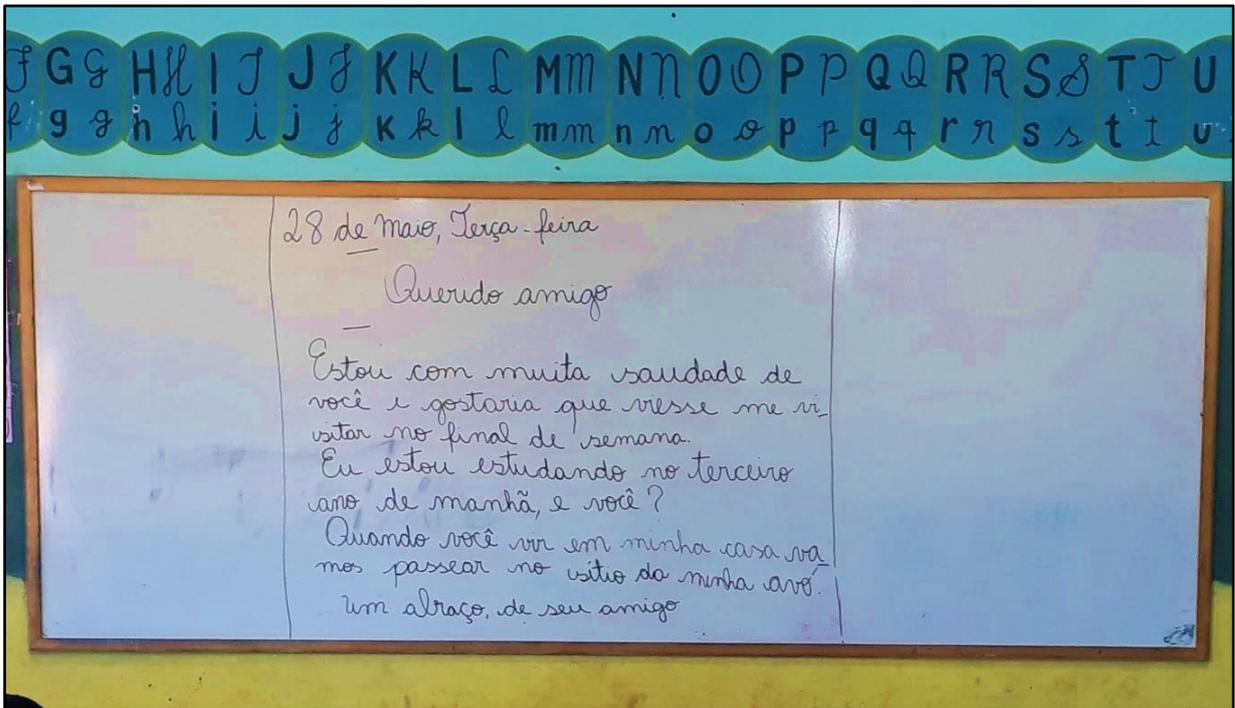


Figura 15: Produção coletiva do gênero carta pessoal
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Ainda neste módulo, entregamos uma atividade impressa na qual havia uma carta e realizamos a leitura silenciosa e coletiva, com o intuito de permitir que as crianças se expressem oralmente, a ideia era que perdessem o receio de ler em público e ainda pretendíamos verificar quais alunos ainda possuem dificuldades na leitura e oralidade. Depois, pedimos que fizessem a releitura e nomeassem as partes, de acordo com o que havíamos estudado. Percebi que aqueles que dominavam melhor a escrita finalizaram a atividade sem muitas dificuldades, enquanto outros esperavam para copiar o resultado do quadro.

Durante a correção da atividade, escrevi a carta no quadro para facilitar a compreensão de cada parte e dialogamos sobre cada uma delas, visando fixar o conteúdo trabalhado. Fui questionando-os sobre a escrita das palavras, por exemplo, ao nomear a parte “local e data” pedia que eles soletrassem a escrita das palavras para levá-los a observar como ocorre a construção da escrita, já que muitos não a dominam.

Podemos visualizar um modelo da atividade desenvolvida por uma das alunas.

Falando de Cartas

Quando queremos dar notícias, enviar mensagens ou matar saudades de alguém podemos enviar uma carta.

• VEJA AS PARTES DE UMA CARTA:

Local e data *Belo Horizonte, 8 de novembro de 2001*

Saudação *Querida Carina,*

Assunto *É com grande alegria que volto a escrever para você. Espero que esteja tudo bem. Estou trabalhando naquela mesma firma. Na semana passada comprei uma moto e tudo agora está mais fácil. Deus tem derramado bênçãos sobre a minha vida... Talvez, no ano que vem já dê para visitar vocês. Aguardando resposta, eu me despeço, enviando um forte abraço*

Assinatura *Seu primo,
Jonas*



Figura 16: Atividade para fixar conteúdo
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Posteriormente, trabalhamos com o preenchimento de um envelope, explicando aos alunos que ele é necessário para a postagem da carta no Correio, agência que realiza o envio e distribuição das cartas. Comentamos que, no envelope, precisamos identificar o nome e o endereço completo do remetente e do destinatário e, para compreensão, construímos no quadro

um envelope contendo todas essas informações; depois os alunos preencheram um modelo de envelope impresso com seus endereços e colaram no caderno.

<i>Frente do envelope: destinatário</i>	<i>Verso do envelope: remetente</i>
<p>Nome completo</p> <p>Rua número Bairro*</p> <p>Cidade -</p> <p>País (apenas se for para outro país)</p> <p>CEP: 00000-000</p>	<p>Nome completo</p> <p>Rua Número Bairro</p> <p>Cidade</p> <p>País (constar seu país apenas se a carta for para outro país)</p> <p>CEP:</p>

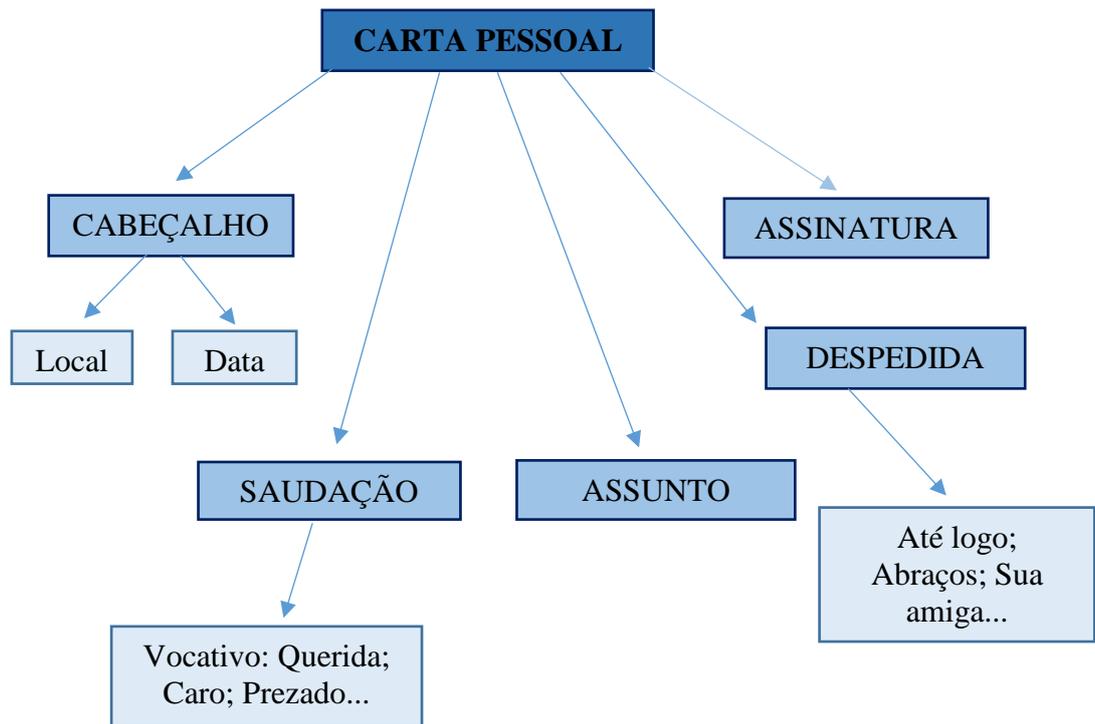
Figura 17: Modelo de envelope para preencher
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Por fim, após toda a discussão e todas as atividades realizadas, propusemos aos alunos que observassem a primeira produção da carta, atentando-se para as características que aprenderam durante as aulas e depois reescrevessem, adequando-a aos conhecimentos adquiridos. Durante esse processo, conversava com os alunos sobre as questões que deveriam observar na nova produção, como a escrita de algumas palavras, os sinais de pontuação, o parágrafo, a letra maiúscula e outros.

5.1.1 O que dizem as produções do gênero “Carta pessoal”?

Como mencionamos no início deste capítulo, as análises dessas produções serão realizadas a partir de dois critérios, o **Critério 1: Adequação ao gênero textual** em que observamos se as crianças atenderam às características de cada gênero carta pessoal e o **Critério 2: Sentido do texto**, em que verificamos se há coerência nos textos produzidos, ou seja, se é possível inferir sentido à escrita, de modo a compreender a mensagem expressa no ato comunicativo.

Para análise do Critério 1 – Adequação ao gênero textual, utilizamos um esquema organizacional elaborado a partir do LD Ápis de Língua Portuguesa, para facilitar a observação dos elementos que devem conter na produção do gênero, lembrando que nos apoiamos no LD para a escolha dos gêneros trabalhados nesta pesquisa, sendo que ele era utilizado na instituição.



Esquema 1: Elementos do gênero carta pessoal
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diante disso, analisamos as produções iniciais e finais de três crianças nessa etapa, são eles: Emily, Kaik e Regianne Hellen. Iniciamos com as produções de Emily, apresentadas a seguir:

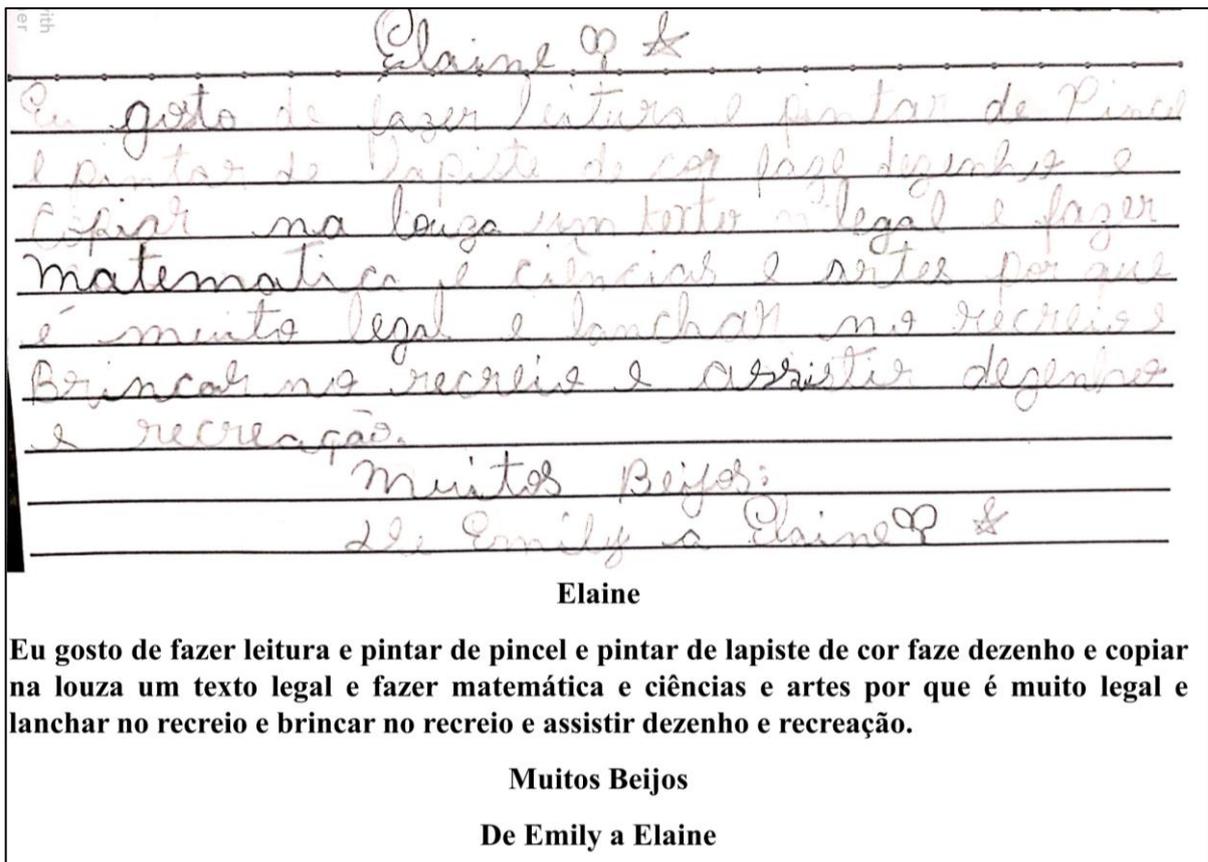


Figura 18: Produção inicial
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Diante do Critério 1 – Adequação ao gênero, podemos identificar na produção a tentativa de adequação ao gênero em questão, quando inicia com o vocativo, o nome do interlocutor “Elaine”, provavelmente no intuito de realizar a saudação. Ao iniciar a escrita do assunto da carta, o faz com a letra maiúscula, ponto importante e que muitos alunos da classe ainda têm dificuldade. Porém, a aluna não conseguiu separar as frases ou organizá-las com coesão, escrevendo todo o texto da carta sem utilizar a pontuação necessária, como o ponto final. Encerrando o gênero, vemos a presença da despedida quando escreve “Muitos beijos” e verificamos a tentativa de uma assinatura na última linha, com a escrita “De Emily a Elaine”. Dados como data e local de onde se dirige a carta não são contemplados no texto.

Observando a primeira produção textual, somente a partir do diálogo e da leitura deleite que apresenta o assunto sobre cartas, podemos considerar que Emily tentou se adequar ao gênero textual e rapidamente compreendeu a função de levar uma informação à pesquisadora por meio desta, pois apresenta em sua escrita aquilo que gosta de realizar na escola, de modo a cumprir o objetivo de sua produção.

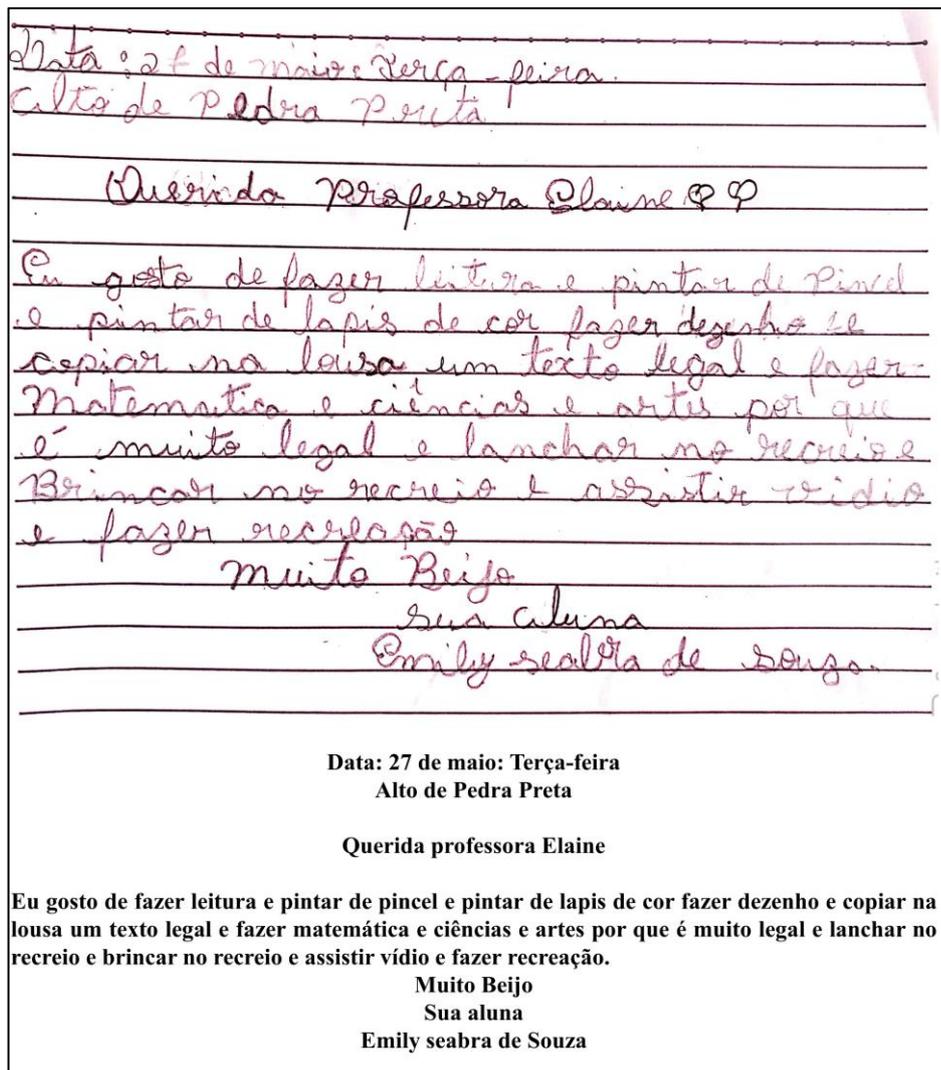


Figura 19: Produção final
 Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Analisando as produções inicial (Figura 15) e final (Figura 16), percebemos claramente a adequação do texto da criança a cada característica do gênero em estudo, pois identificamos todos os elementos necessários a uma carta pessoal, o que demonstra que ela apreendeu o conteúdo trabalhado durante a sequência didática. Emily inicia a escrita com a data e local de onde escreve, depois faz uma saudação ao seu destinatário: “Querida professora Elaine” e logo inicia o assunto da carta. Depois, despede-se com a frase “Muito beijo” e assina, organizando separadamente todos os elementos, o que permite serem facilmente identificados.

Nessa escrita, Emily foi além e fez a correção de algumas palavras que haviam sido grafadas erroneamente na primeira escrita, como “lápiz de” que aparece na produção inicial grafada como “lapiste”, e também a palavra “lousa” que havia sido escrita com a consoante “z” ao invés de “s”. Apesar de ainda existirem questões como a falta de pontuação dentro do texto

e outros ligados à constituição de frases e parágrafos, direcionamos nosso olhar para a evolução da criança que se encontra em processo de alfabetização. Antunes salienta que, para um ensino eficaz da língua escrita nas escolas,

o foco da competência em escrita deixaria de ser a correção ou a higiene ortográfica das palavras, não que esses elementos não sejam, em alguns contextos, importante; mas não podem ser o foco, a prioridade do que se ensina. É preciso ter olhos para enxergar a complexidade do próprio exercício da linguagem e a hierarquia de importância que os elementos desse exercício implicam. (ANTUNES, 2009, p. 214)

Do mesmo modo, corroboramos com a autora quando ressalta que “o ensino da língua escrita deveria privilegiar a *produção*, a *leitura* e *análise de diferentes gêneros*” (Idem, p. 213), justamente nesse caminho em que propusemos esta pesquisa, trabalhando com a leitura e com a produção de gêneros textuais.

O Critério 2 - Sentido do texto, direciona o nosso olhar para a produção da carta, buscando compreender seu enunciado, que foi emitido com clareza. Para tanto, citamos Koch (2012, p. 30) quando afirma que

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Refletindo sobre a escrita da criança, podemos concluir que tanto na produção inicial quanto na final há uma mensagem expressa, que pode ser compreendida claramente pelo leitor, ou seja, somos capazes de lhe atribuir sentido. É possível perceber que Emily já inicia a escrita mencionando as atividades que gosta de fazer na escola, como havia sido solicitado pela pesquisadora, interlocutora da carta. Portanto, ela não sentiu a necessidade de introduzir o assunto, pois seu leitor estava consciente do que ela falava. Podemos perceber a relação estabelecida pela criança entre seu interlocutor e seu objetivo comunicativo.

É partindo da compreensão de texto como um fenômeno linguístico que se constitui em uma unidade de sentido (MARCUSCHI, 2011) que analisamos os textos dessas crianças, com o intuito de atribuir significado às suas produções, que vão muito além de unidades isoladas da língua. Olhando para os textos produzidos por Emily, identificamos um evento comunicativo dotado de sentido, de relação e interação entre autor e interlocutor.

Analisamos, a seguir, as produções do aluno Kaik na perspectiva do Critério 1 – Adequação ao gênero textual.

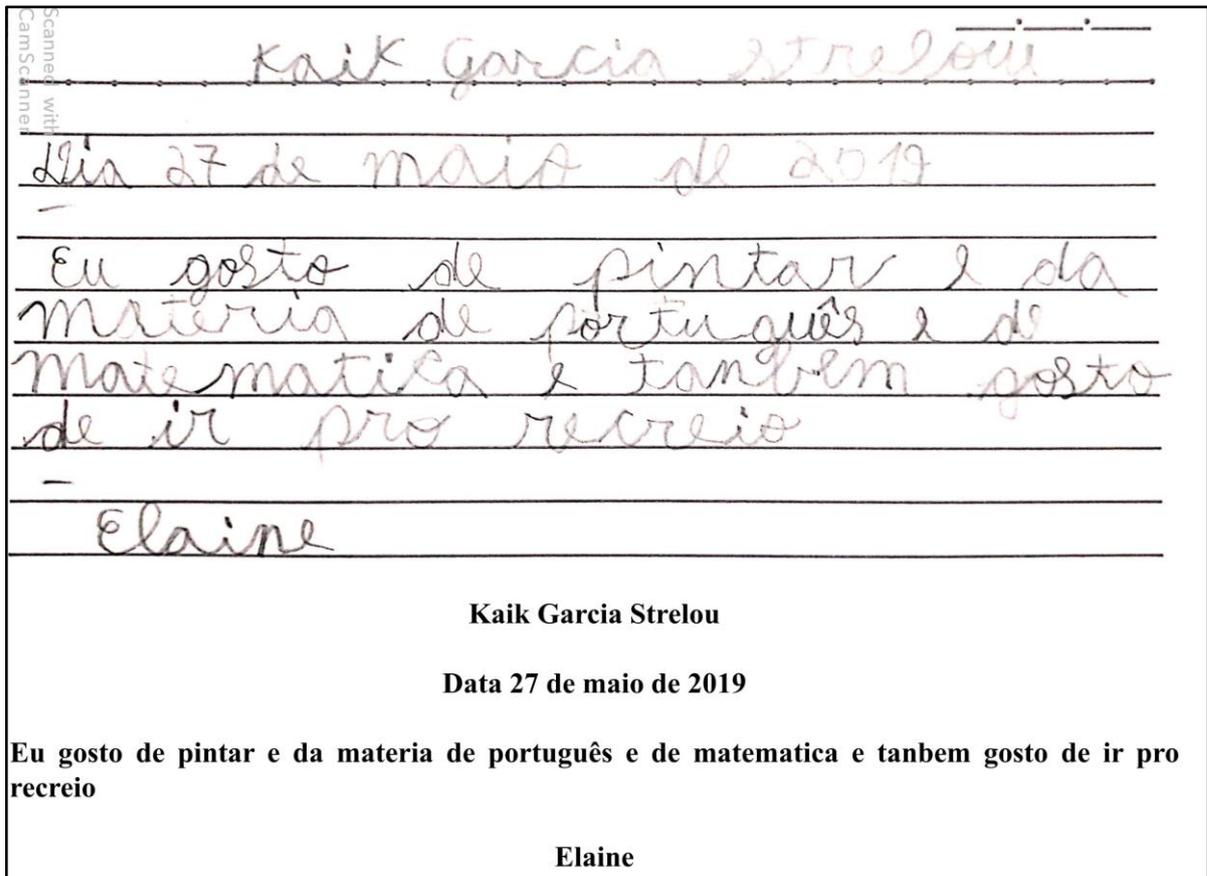


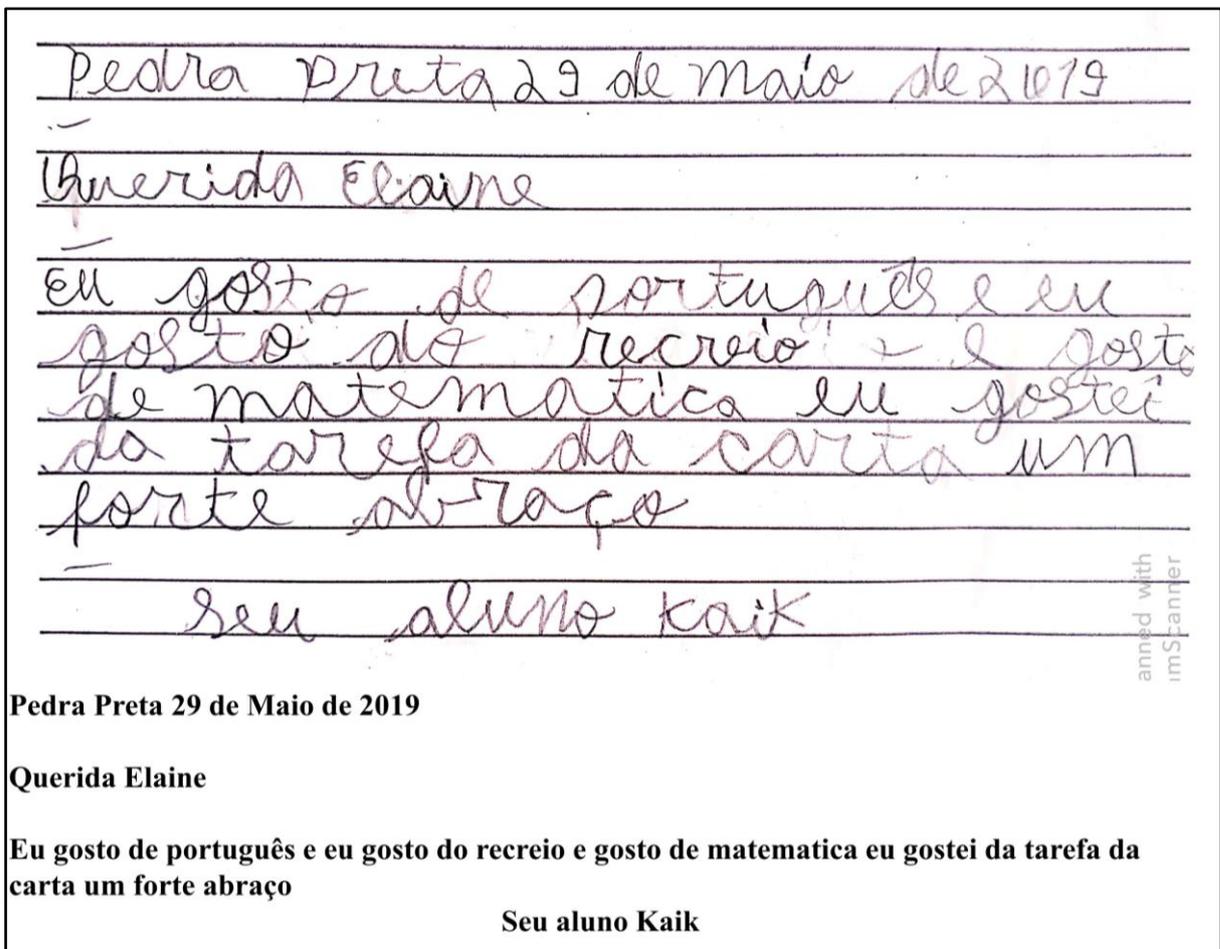
Figura 20: Produção inicial
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Inicialmente, podemos ver que Kaik escreve seu nome no lugar de mencionar o seu interlocutor. Certamente a criança tentou utilizar as informações iniciais obtidas por meio da leitura deleite do livro “O carteiro chegou”, porém, como o acesso ao livro foi apenas visual, durante a leitura projetada por meio do Datashow já que o material estava em PDF, ele não conseguiu recordar exatamente como os elementos do gênero deveriam ser organizados. Logo abaixo, localizamos a data da realização da carta, elemento que não foi apresentado na produção inicial da colega de Emily. Isso nos faz lembrar de que as crianças possuem suas experiências e interesses pessoais que lhes permitem fazer apreensões diferentes umas das outras, ou seja, o menino fixou o elemento data, enquanto sua colega se atentou mais à saudação, à despedida e à assinatura.

Voltando à carta de Kaik, no final da produção, temos o nome da pesquisadora, interlocutora dessa escrita, provavelmente por confundir a assinatura, que deveria ser realizada por ele, o escritor da carta. Considerando o assunto da produção, podemos perceber que o objetivo foi atendido, pois menciona aquilo que gosta de fazer na escola, como foi solicitado.

Observando os elementos essenciais ao gênero, mencionados no quadro, vemos a ausência do local e da despedida e notamos, ainda, uma confusão entre saudação/vocativo e assinatura. Porém, é importante considerar que existe um esforço evidente de Kaik em adequar sua produção ao gênero em questão, mesmo não o conhecendo detalhadamente. Apesar de apresentar equívocos ao grafar a palavra “tanbem” (consoante N no lugar de M antes da B; e carência da acentuação na sílaba oxítona) e deixar de acentuar, ainda, as palavras “materia e matematica”, ele consegue produzir um texto inteligível e que produz sentido, o que deve ser considerado um ponto positivo na escrita dessa criança em fase de alfabetização. Essas questões que envolvem ortografia e domínio da língua poderão ser resolvidas nos anos seguintes com a prática contínua de leitura e de produções de textos.

Segue a análise da produção final da criança.



Pedra Preta 29 de maio de 2019

Querida Elaine

eu gosto de português e eu gosto do recreio e eu gosto de matemática eu gostei da tarefa da carta um forte abraço

Seu aluno Kaik

anned with imScanner

Pedra Preta 29 de Maio de 2019

Querida Elaine

Eu gosto de português e eu gosto do recreio e gosto de matemática eu gostei da tarefa da carta um forte abraço

Seu aluno Kaik

Figura 21: Produção final
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Na produção final, notamos a adequação perfeita ao gênero estudado durante a SD, somente com um equívoco na localização de um dos elementos. Kaik iniciou a produção com o local, que não constava na primeira escrita e manteve o uso da data, atendendo aos elementos

necessários ao cabeçalho desse gênero. Depois, escreve a saudação “Querida Elaine”, que não consta na escrita anterior, conhecimento possivelmente apropriado durante as atividades da sequência didática desenvolvida. Continuou com o assunto da carta, mantendo as informações da primeira produção e inseriu uma nova informação, afirmando “eu gostei da tarefa da carta”. Esse aspecto demonstra que o momento da reescrita não foi condicionado a uma correção do texto anterior, e sim a uma tentativa de melhorar a emissão da mensagem e utilizar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual.

Podemos identificar a despedida da carta na última linha do assunto, quando o aluno escreve “um forte abraço”. Porém, esse elemento não está separado da frase do assunto central da carta, detalhe que não influencia na compreensão da mensagem, apesar de não atender à estrutura indicada para essa despedida. E, por fim, temos a assinatura da produção, que também não foi realizada na primeira escrita.

É interessante ressaltar que essa criança já se apropriou do SEA e de regras básicas como uso de parágrafo, letra maiúscula e outros recursos que concedem clareza ao seu texto, o que fez desnecessária nossa intervenção nesse sentido. O resultado dessa produção demonstra que Kaik fez a apropriação dos elementos do gênero estudado e os utilizou em sua escrita.

No Critério 2 - Sentido do texto, é possível identificar que a criança não teve grandes dificuldades em expressar a mensagem desejada, que pode ser facilmente compreendida pelo leitor, apresentando sequenciação lógica das ideias. É importante lembrar que o autor tinha clareza de que o seu interlocutor sabia do assunto a ser tratado na carta, o que influencia diretamente no resultado da produção, pois, assim como sua colega Emily, ambos iniciam diretamente com o assunto sem introduzi-lo.

Essa situação comunicativa esclarecida entre o autor e o interlocutor auxilia na construção de um texto coerente, pois, como afirma Koch (2003, p. 17, grifo da autora),

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores uma configuração veiculadora de sentidos.

Dessa forma, compreendemos que as produções textuais de Kaik possuem coerência, pois permitiram a produção de sentido e geraram informação, comunicação. Além disso, é importante destacar o esforço dessa criança em utilizar um gênero textual específico e se

adequar às suas características composicionais para expressar sua mensagem, avanço significativo para uma criança em fase de aprendizagem da língua escrita. Ainda, podemos notar que Kaik inseriu uma nova informação ao texto, ao afirmar que gostou de aprender sobre cartas, fato que demonstra que a segurança em relação ao conhecimento do gênero lhe permitiu ir além e acrescentar elementos à sua mensagem inicial.

Analisamos, a seguir, as produções da aluna Regianne Hellen.

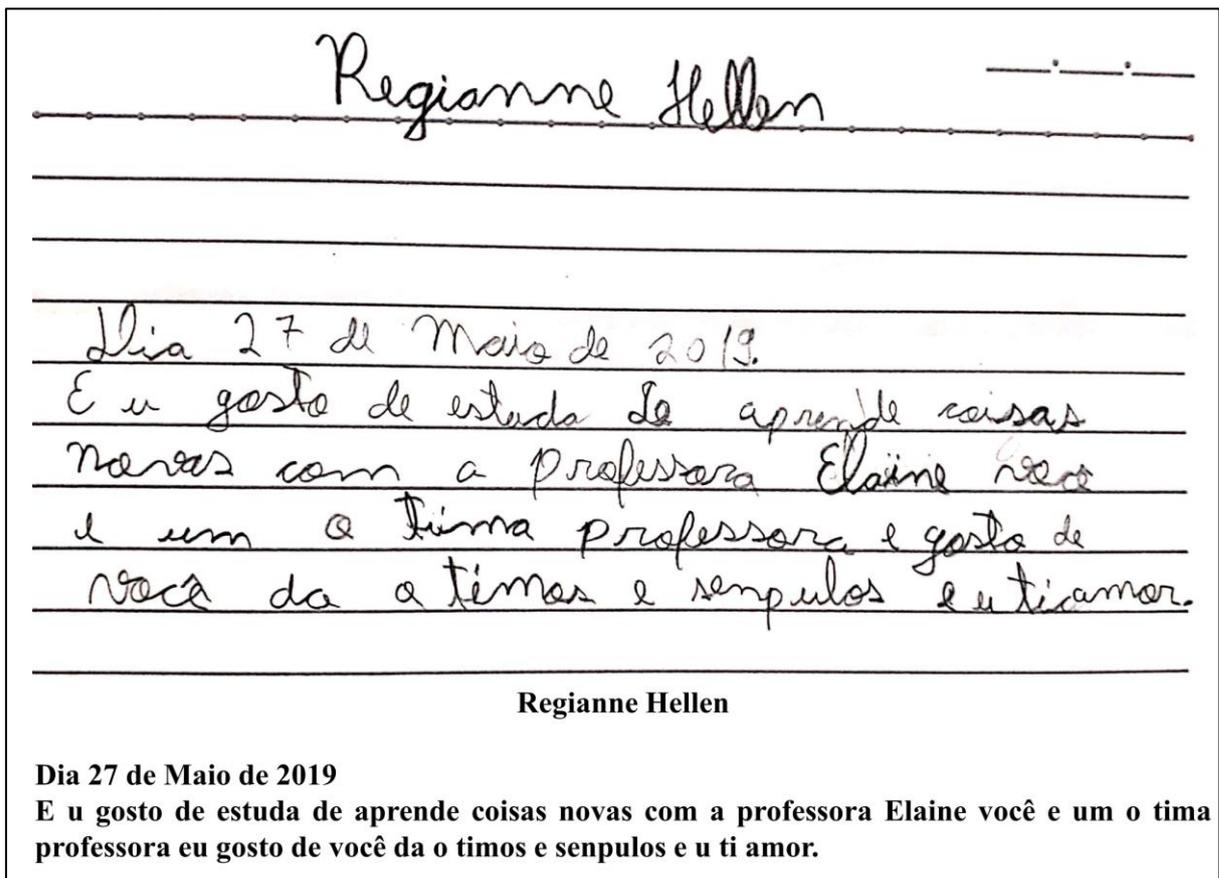


Figura 22: Produção inicial
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Observando a produção de Regianne Hellen à luz do Critério 1 – Adequação ao gênero textual, percebemos a presença de alguns elementos específicos do gênero carta pessoal que podem ter sido apreendidos durante a leitura deleite que apresentava algumas cartas, como já mencionamos anteriormente. Essa informação está sendo inferida por nós, mas as crianças podem ter trazido algum conhecimento desse gênero a partir de suas experiências pessoais e/ou dos anos escolares anteriores.

No início, já identificamos o nome da criança, que certamente pode ter sido escrito por confusão entre a saudação que deve conter o nome do receptor da carta e também podemos

pensar na possibilidade de troca de informações e conhecimentos entre as crianças em sala, já que visualizamos esse mesmo ocorrido no texto de Kaik. Logo em seguida, vemos a data da escrita que, apesar de não estar no espaço correto, foi apresentada pela criança. Depois, Regianne desenvolve o assunto da sua carta de acordo com o solicitado no início da atividade, com pequenas dificuldades na escrita, como a grafia da palavra “ótimos” com a letra **O** separada e sem acento, e “**e sempulos**” ao invés de “exemplos”. Não é possível identificar a despedida e a assinatura na produção, apesar de aparecer o nome da criança no início da carta, o que demonstra uma tentativa de adequar seu texto aos elementos do gênero que ainda não conhece.

A seguir, temos a produção final de Regianne.

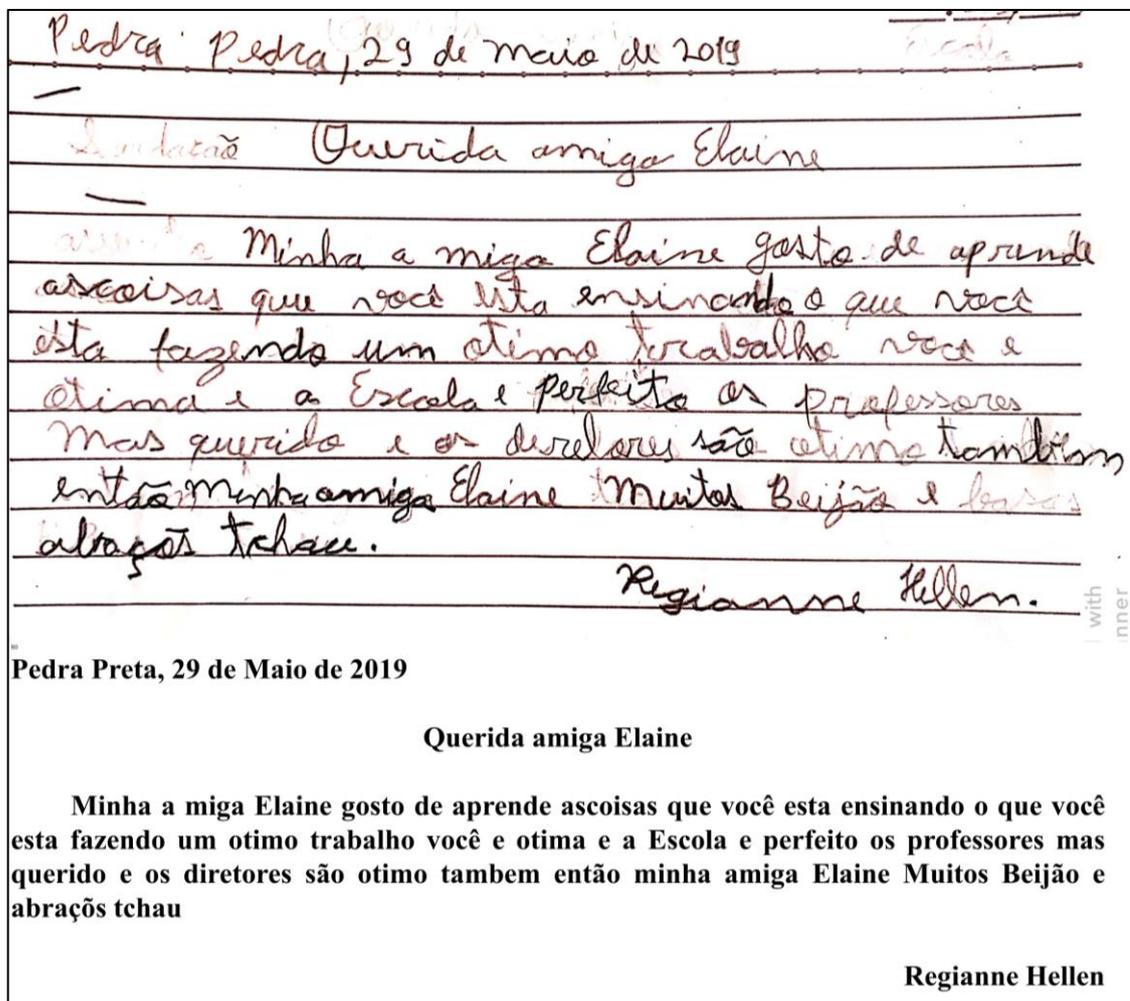


Figura 23: Produção final
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Na produção final da criança, é perceptível sua evolução em relação à adequação dos elementos essenciais do gênero, o que demonstra uma apropriação dessas características durante o desenvolvimento da SD. Ressaltamos aqui que não estamos afirmando que a criança

se apropriou do gênero carta pessoal para além do momento da realização da pesquisa. Isso porque precisaríamos de um acompanhamento longitudinal para obter essa informação, portanto, quando mencionamos a apropriação desses elementos, estamos nos referindo ao espaço de tempo em que estivemos acompanhando o processo de aprendizagem.

Olhando para a escrita final, percebemos, logo no início, a presença de um elemento novo: o local, que não apareceu na produção inicial. Além disso, ela separou o local e a data utilizando uma vírgula, sinal de pontuação que não foi empregado pelos colegas na separação desses elementos. Logo, vemos a saudação e o vocativo “Querida amiga Elaine” grafados corretamente, com letra maiúscula no início e no nome da interlocutora. A criança desenvolve bem o assunto da carta, porém, sua mensagem é diferente dos colegas: Regianne descreve os profissionais da instituição demonstrando afetividade, nosso que nos levou a entender que possui uma visão de acolhimento em relação à escola.

A frase de despedida está localizada na última linha da carta, “muitos beijão e abraços tchau”, porém, junto ao assunto. Isso nos leva a perceber que a acriança compreendeu parcialmente o elemento despedida. Por fim, ela assina sua carta na última linha e grafados corretamente.

Em relação à mensagem produzida, percebemos que há apenas algumas questões de ortografia como as palavras “a miga”, “ascoisas”, “otimo”, “otima” e “tambem”, e a pluralização errônea da palavra “abraçõs” entendida por nós como “abrações”, uma vez que a criança demonstra ser intensa em suas emoções, haja vista a quantidade de adjetivos atribuídos à professora/pesquisadora, à escola e aos membros desta. Regianne modificou bastante sua escrita em relação ao texto inicial, acrescentando novas informações, o que não evidenciou as correções que fizemos na sua primeira produção. Ressaltamos que dialogamos com a criança indagando sobre a escrita de algumas palavras, porém, consideramos que a criança se preocupou em atender os elementos do gênero textual carta e acabou se esquecendo das alterações em relação à escrita.

A partir da análise dessa produção, concluímos que, após o desenvolvimento da sequência didática sobre carta pessoal, a criança conseguiu adequar sua produção inicial, apresentando na última escrita os elementos essenciais ao gênero que foram apresentados à sala, além de avançar em relação ao assunto, acrescentando informações novas ao seu texto. Isso demonstra o interesse dela em evoluir na escrita e melhorar sua aprendizagem e ainda nos leva a compreender que o trabalho com o gênero permite estimular a produção de textos.

Sobre o Critério 2 – Sentido do texto, vemos que a criança expressou sua mensagem com clareza e de forma coerente, compreendendo que

Para uma noção de coerência proveitosa parece mais correto postular que *um texto/discurso se torna coerente (assumindo o texto como um processo) e não simplesmente que um texto/discurso é coerente (na perspectiva do texto como produto)*. A coerência se constrói em virtude de relações de sentido internas e externas ao discurso, ou seja, não se dá na dependência exclusiva de relações léxico-gramaticais ou lógicas (MARCUSCHI, 2006, p. 18, grifo nosso)

Ou seja, o texto de Regianne se torna coerente no momento em que se estabelece uma situação comunicativa significativa entre ela e seu interlocutor, o que nos leva a compreender que a coerência vai além das relações léxico-gramaticais. Essa afirmação pode ser melhor compreendida observando o seguinte: é certo que a mensagem emitida pela criança demonstra uma relação afetiva com a escola e os profissionais para além do ensino de conteúdos escolares. Para um leitor que não conhece a realidade da autora, o texto poderia ser incoerente por não expressar a mensagem esperada, porém, sabemos que Regianne vem de uma família carente, com quatro irmãos e que os pais trabalham fora, ficando ausentes grande parte do tempo, e a menina passa parte do dia com uma irmã mais velha. Certamente, ela tem a escola como um local de acolhimento, de afeto, de atenção e carinho, que por motivos maiores não é atendida em casa.

Portanto, a mensagem contida nos textos de Regianne se faz coerente em meio à relação estabelecida entre autor e leitor, como ressaltou Marcuschi (2006, p. 18) ao afirmar que a “Coerência é uma condição de acessibilidade intersubjetiva entre os produtores e receptores de discursos, desde que estejam interagindo colaborativamente”.

No intuito de facilitar a compreensão dos resultados obtidos no trabalho com o gênero carta, elaboramos um quadro apontando se os seus elementos foram atendidos pelas crianças, lembrando que nos referimos, neste momento, às produções finais.

ELEMENTOS DO GÊNERO CARTA PESSOAL					
NOME DOS ALUNOS	Cabeçalho/ local e data	Saudação/ vocativo	Assunto	Despedida	Assinatura
Emily	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu
Kaik	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu parcialmente	Atendeu

Regianne Hellen	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu parcialmente	Atendeu
-----------------	---------	---------	---------	-------------------------	---------

Quadro 3 – Atendimento aos elementos do gênero carta pessoal

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Observando o quadro e rememorando os textos iniciais das crianças, concluímos que o gênero carta pessoal foi compreendido por elas após o desenvolvimento da SD. Elas apresentaram uma escrita final com todos os elementos essenciais do gênero trabalhado, sendo que apenas o elemento da despedida foi escrito por duas crianças (Kaik e Regianne) junto ao assunto da carta, na última linha. Portanto, consideramos que eles atenderam parcialmente ao critério.

Dessa forma, notamos que, além de produzir um texto que emite uma mensagem compreensível ao leitor, as crianças conseguiram atender às questões essenciais ao gênero, o que demonstra uma aprendizagem significativa.

É importante ressaltar aqui que as crianças não desenvolviam práticas de produção textual cotidianamente, o que foi um complicador nesta pesquisa, principalmente para elas. Porém, podemos ver que ocorreu um avanço nas produções tanto em relação ao gênero quanto ao assunto, pois as três crianças apresentam acréscimo de novas informações na produção final, o que demonstra o interesse em melhorar sua escrita.

Antes de finalizar, reafirmamos que as pontuações sobre a escrita das crianças foram levantadas na intenção de identificar as questões que ainda precisam ser desenvolvidas em relação a língua escrita, pois seria inconveniente olharmos para o texto e ignorar os processos de aquisição da escrita. Compreendemos que os resultados obtidos demonstram os “sintomas reveladores do processo de construção do sistema de escrita vivenciado pela criança, das hipóteses com que está trabalhando em determinado momento desse processo” (SOARES, 2001, p. 64).

Depois de finalizar a análise do desenvolvimento da SD sobre carta pessoal, passamos então ao gênero textual fábula.

5.2 Apreciando o gênero “Fábula”

O desenvolvimento da sequência didática sobre o gênero fábula ocorreu entre os dias 23/09/2019 e 25/09/2019, iniciando com a leitura deleite da fábula “*O leão e o ratinho*”⁶ de Esopo, que permitiu aos alunos terem uma noção sobre o gênero que seria apresentado a seguir.



Figura 24: Fábula “O leão e o ratinho”

Fonte: Internet

Continuamos os trabalhos conversando sobre a proposta com as crianças, momento em que explicamos que iríamos conhecer um novo gênero textual que poderia auxiliar no desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, da criatividade, além de outras aprendizagens possíveis por meio do gênero. Nesse momento, ressaltamos que a fábula é um texto narrativo literário em que os personagens são, geralmente, animais, plantas ou objetos que se comportam como seres humanos. A narrativa versa sobre uma ação humana que é avaliada durante o texto e apresenta no final um ensinamento, conhecido como “moral da história” (COELHO, 2000).

⁶ A fábula mencionada acima está disponível em:
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=50614>>.

Após o diálogo, perguntamos às crianças se conheciam alguma fábula, quem eram os personagens, o que lhes chamou atenção e qual a moral da história. Por meio dessas questões, puderam refletir sobre as características indicadas anteriormente no intuito de saber se porventura já ouviram alguma fábula. Apenas um menino conseguiu mencionar uma das características do gênero, afirmando que “É uma história que tem animais” (Diário de campo, 23/09/2019).

Após a contextualização do assunto, pedimos a primeira produção de uma fábula e definimos a moral que deveria ser “A união faz a força”.

De início os alunos se recusam a escrever, por não terem este costume em sala, já que é um trabalho complexo e exige muito tempo e atenção individual, o que a professora regente não consegue dispor aos alunos. Porém, conversei com eles a importância de saberem escrever e não somente fazer leitura – o que tem sido trabalhado frequentemente nas aulas, e mostrei um modelo de fábula com a moral desejada. Assim, foram escrevendo, com certa dificuldade. (Diário de campo, 23/09/2019)

Após a realização das produções, iniciamos a segunda parte da SD, buscando junto às crianças compreender o significado da palavra “moral”, que é a mensagem principal de uma fábula. Para tanto, utilizamos o dicionário presente na sala de aula para que eles procurassem a palavra e compreendessem seu significado. Para isso, primeiramente, explicamos como fariam o uso do material para chegar à palavra a ser pesquisada, pois muitos não sabiam utilizá-lo.

Foi uma atividade complexa para a maioria, pois ainda possuem dificuldades na leitura, e não fazem uso constante do dicionário, mas deixei que eles encontrassem a palavra sozinhos. Depois de alguns minutos, alguns encontraram e mostraram aos colegas onde estava localizada, de modo que todos conseguiram encontrar a palavra “moral”. Logo, seguiram com a leitura silenciosa da acepção atribuída ao termo e depois fizemos a leitura em voz alta, com o pedido de que cada aluno lesse uma das frases contidas na descrição do dicionário e assim finalizamos a atividade de pesquisa. Passamos ao diálogo sobre o significado presente no dicionário para que eles compreendessem o que significa moral em uma fábula, e todos copiaram no caderno o termo relacionado ao gênero textual.

Desse modo, passamos para a terceira parte, na qual as crianças copiaram do quadro, no caderno, a fábula “*O mosquito e o leão*” de Esopo retirada do LD Ápis.

 **Leitura: fábula**

O mosquito e o leão

Era uma vez um minúsculo mosquito. Um dia, voou até o leão, que quase não o enxergava, e lhe disse:

— Não tenho o mínimo medo de você. Gostaria de saber para que toda essa força colossal? Na realidade, sou mais forte que você. Se não acredita, vamos lutar para ver.

Dito isso, o mosquito tocou uma trombeta de guerra e se lançou na direção do leão para picar o seu focinho.

O leão sentiu as picadas e ficou muito furioso. Com muita vontade de esmagar o inseto, o que ele conseguiu, apenas, foi arranhar-se até o nariz sangrar.

O mosquito foi embora zumbindo, todo alegre e vaidoso. Porém a vitória foi curta. Distraído, voou direto para uma teia de aranha que o apanhou e comeu. .

Depois de triunfar sobre o Rei da Floresta, foi parar na barriga de uma simples aranha.

Nem sempre são invencíveis os vitoriosos.

Esopo. **200 fábulas de Esopo**. Compilação de Vic Parker.
Tradução de Sílvia Schneider e Michelle Nêris da Silva.
Barueri: Girassol, 2014. p. 112-113.

Figura 25: Fábula “O mosquito e o leão”
Fonte: LD Ápis de Língua Portuguesa 2017

Fizemos a leitura silenciosa e coletiva da fábula no intuito de levá-los a dedicarem atenção à escrita, à estrutura do texto e às suas características centrais. Dialogamos sobre os acontecimentos do texto e a moral da história, que nos ensina sobre a humildade. Depois, os alunos responderam às atividades do LD ligadas à fábula que discutimos sobre interpretação, significado das palavras e inferência de sentido no texto.

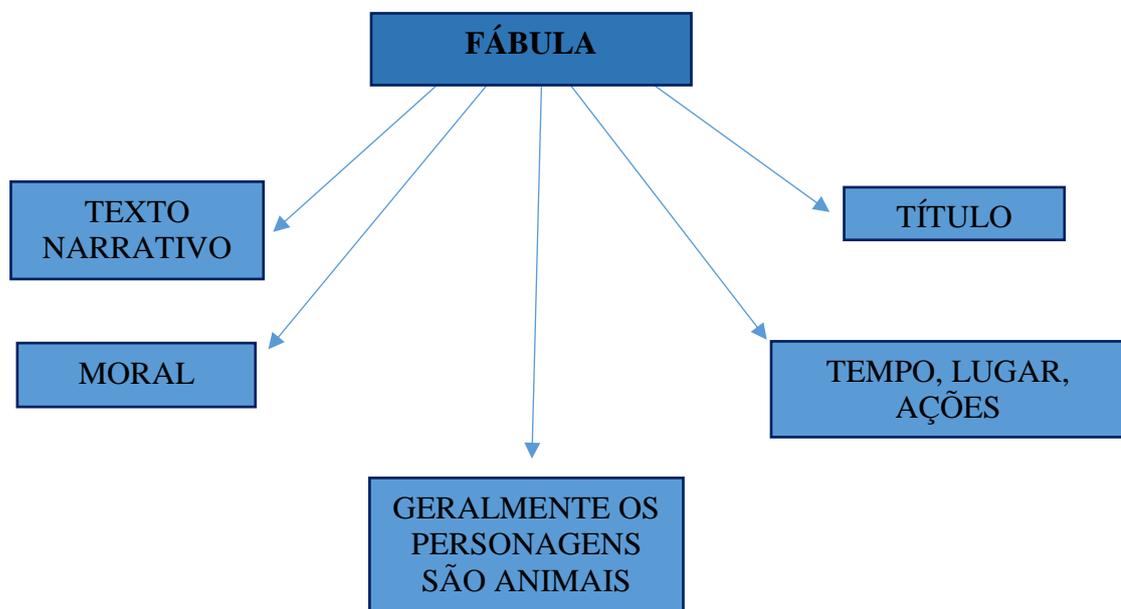
Durante o desenvolvimento do segundo módulo, percebemos que os alunos já não apresentaram dificuldades para compreender o texto, pois as questões do LD foram respondidas tranquilamente e as características da fábula eram dadas por eles com fluidez. Sendo assim, fizemos o registro em tópicos das características do gênero no caderno, como fixação do conteúdo estudado e fechamento dos módulos.

Em seguida, passamos para a produção final do gênero fábula, porém, considerando as dificuldades encontradas nos textos anteriores, decidimos conversar com os alunos sobre questões da língua que deveriam se atentar na reescrita, como parágrafo, letra maiúscula, e outras. Essas questões mais gerais da estrutura textual foram discutidas no coletivo, com toda a sala. Já algumas pontuações sobre a escrita foram apontadas às crianças diante do seu texto, no intuito de levá-los a refletir sobre sua produção e melhorar a escrita.

5.2.1 É possível produzir fábulas no 3º ano do Ensino Fundamental?

Seguimos a análise das produções do gênero fábula a partir dos **Critério 1: Adequação ao gênero textual**, observando se as crianças atenderam as características da fábula e o **Critério 2: Sentido do texto**, em que verificamos se há coerência nos textos produzidos, ou seja, se é possível inferir sentido à escrita compreendendo a mensagem expressa no ato comunicativo.

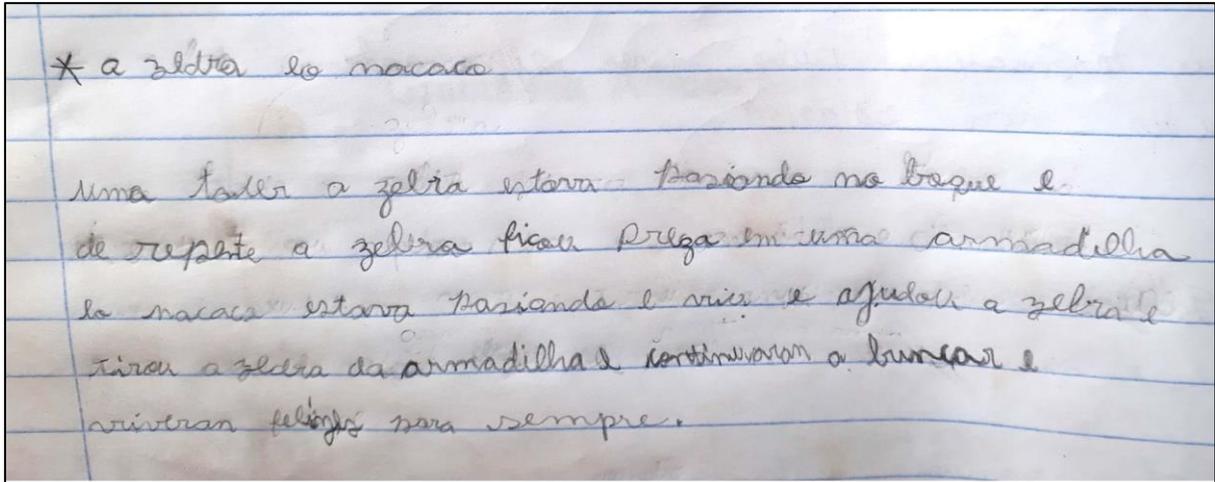
No Critério 1 – Adequação ao gênero textual, utilizamos um esquema organizacional elaborado a partir do LD Ápis de Língua Portuguesa - material de apoio nesta pesquisa - para facilitar a observação dos elementos que devem aparecer na produção de uma fábula.



Esquema 2 - Elementos do gênero fábula
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir dos elementos acima, analisamos as produções iniciais e finais de Yasmin, Kethlyn Vitória e Regianne Hellen. É importante lembrar que pedimos que as crianças escrevessem uma fábula com a moral já definida, que deveria ser “A união faz a força”, no intuito de ajudá-las no desenvolvimento das ideias. Porém, essa orientação permitiu que elas se atentassem a um dos elementos principais da fábula, pois deixamos claro que esse texto deveria ter uma moral. Esclarecemos aqui que essa ação influenciou nos dados que demonstram a apreensão inicial dos elementos do gênero, porém, não modificou os resultados finais da aprendizagem das crianças, que constituiu o foco deste trabalho.

Assim, iniciamos com as produções de Yasmin, cujo texto inicial está abaixo reproduzido.



* a zedra eo nacaco

Uma tader a zebra estava pasiano no boque e de repente a zebra ficou preza em uma armadilha eo nacaco estava pasiano e viu e ajudou a zebra e tirou a zebra da armadilha e continuaram a bincar e viveram felizes para sempre.

a zedra eo nacaco

Uma tader a zebra estava pasiano no boque e de repente a zebra ficou preza em uma armadilha eo nacaco estava pasiano e viu e ajudou a zebra e tirou a zebra da armadilha e continuaram a bincar e viveram felizes para sempre.

Figura 26: Produção inicial
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Observando a produção inicial de Yasmin diante do Critério 1 – Adequação ao gênero, percebemos que a criança compreendeu, a partir do diálogo inicial, que uma fábula deve ter um narrador, um título e a presença de animais como personagens, o que lhe fez imaginar uma situação entre uma zebra e um macaco na história. No desenvolvimento da fábula, localizamos o espaço (bosque); o tempo (uma tarde) e as ações (um macaco salvando a zebra de uma armadilha) em que ocorrem a história, pontos importantes de uma fábula que foram identificados pela criança, ainda em fase de alfabetização.

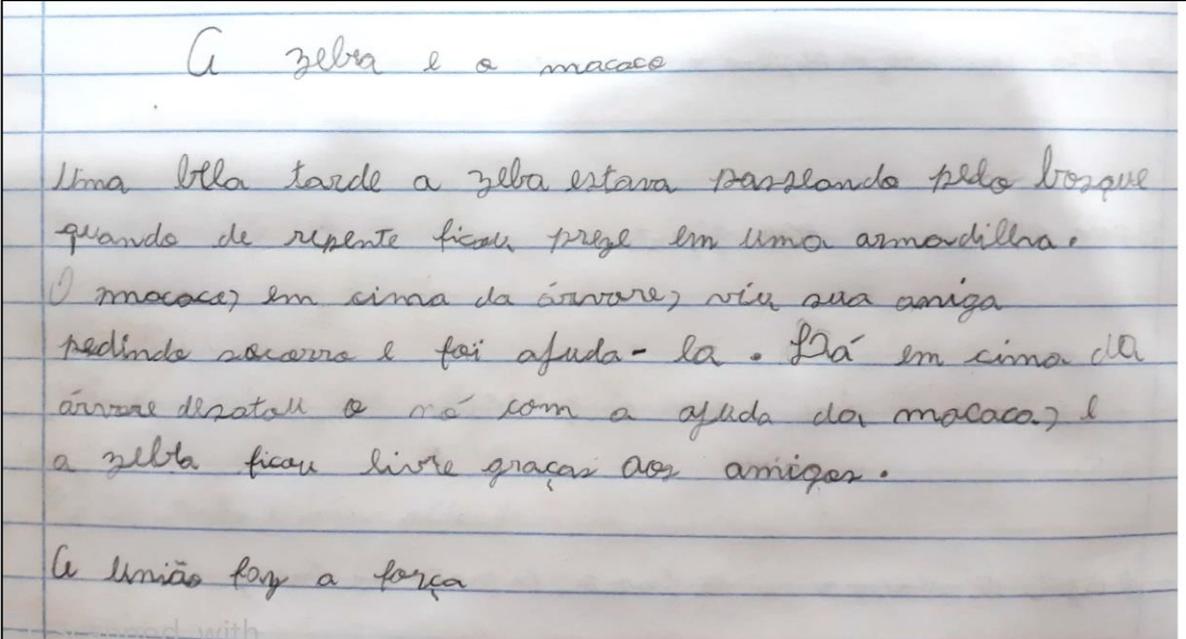
A moral da fábula não aparece claramente mencionada, porém, o fato de termos definido isso inicialmente, pode ter levado a criança a pensar que essa informação já estava clara ao seu leitor e não sentir a necessidade de mencioná-la na produção. Percebemos, na última linha do texto, a frase “viveram felizes para sempre”, que é típica dos contos infantis e não do gênero fábula, porém, precisamos considerar que certamente essa criança tem um contato maior com os contos, pois, como sabemos, esse é um gênero textual presente com frequência nas salas de aulas.

Podemos ver duas grafias para a mesma palavra, “zebra” e “zedra”, o que demonstra a experiência, o tatear da criança com a língua escrita e a tentativa de acertar a grafia correta

daquela palavra, assim como a troca entre as letras **m** e **n**, quando escreve "**n**acaco" ao invés de "macaco". Observamos também a palavra "pas*si*ando", que foi escrita da forma como, certamente, a criança a pronuncia, o que evidencia traços de oralidade comuns nos processos de alfabetização.

Sabemos que essas questões gramaticais e ortográficas serão resolvidas durante os próximos anos escolares com o exercício frequente da leitura e da escrita, portanto, conduzimos nosso olhar especialmente ao potencial dessas crianças em viajar na imaginação e construir uma história com início, meio e fim, que seja compreensível ao seu leitor. O que pretendemos esclarecer aqui é que esse trabalho valoriza, para muito além das questões estruturais da língua, o esforço de uma criança de 8 anos de idade em parar para pensar, elaborar, imaginar uma história e escrevê-la num papel em branco, expressando suas ideias e ainda buscando atender às características de um determinado gênero textual que, por sinal, não se faz tão fácil.

Analisamos abaixo a produção final de Yasmin.



A zebra e o macaco

Uma bela tarde a zebra estava passeando pelo bosque quando de repente ficou preze em uma armadilha. O macaco, em cima da árvore, viu sua amiga pedindo socorro e foi ajuda-la. Lá em cima da árvore desatou o nó com a ajuda da macaca, e a zebra ficou livre graças aos amigos.

A união faz a força

A zebra e o macaco

Uma bela tarde a zebra estava passeando pelo bosque quando de repente ficou preze em uma armadilha.

O macaco, em cima da árvore, viu sua aniga pedindo socorro e foi ajuda-la. Lá em cima da árvore desatou o nó com ajuda da macaca, e a zebra ficou livre graças aos amigos.

A união faz a força

Figura 27: Produção final
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Analisando a produção final acima em relação à produção inicial (Figura 21), podemos identificar uma maior adequação ao gênero fábula quando a aluna apresenta a moral “A união faz a força” no final da história. O assunto já havia sido atendido na produção inicial, pois ela conseguiu imaginar um cenário em que os animais desenvolvem ações humanas e, ao final, apresenta um ensinamento de que devemos socorrer as pessoas que necessitam de ajuda.

Dessa forma, de acordo com os elementos que foram discutidos e trabalhados em sala durante a SD, a criança conseguiu apresentar em seu texto as características de uma fábula, o que demonstra a apreensão do conteúdo desenvolvido e o interesse que as crianças tiveram em aprendê-lo por meio da produção textual. Entretanto, como já ressaltamos aqui, essas produções evidenciam o *conhecimento* do gênero pelas crianças, mas não garantem que elas levem essa aprendizagem para os trabalhos futuros. Assim, o que temos como resultado evidencia uma apreensão para o momento e não estamos afirmando que essas crianças se apropriaram efetivamente do gênero fábula para além desta pesquisa, pois isso nos exigiria um acompanhamento longitudinal.

É possível notar que Yasmin realizou a correção de algumas palavras, como a “zebra” e o “macaco”, que haviam sido grafadas de forma incorreta na primeira produção. Também, adequou a letra inicial maiúscula no título da fábula e no início do texto. Ainda podemos ver a utilização da vírgula no trecho “o macaco, em cima da árvore, viu[...]”, porém, nesse momento, fizemos uma intervenção no sentido de fazer com que ela se atentasse ao texto, indagando-a sobre a pronúncia da frase e questionando se não havia a necessidade de uma vírgula naquele trecho. Quando a professora/pesquisadora pronunciava a frase, fazia as pausas necessárias, e ela percebeu que havia a necessidade da vírgula nos espaços em que as colocou.

É importante lembrar que conversamos com Yasmin antes da sua produção final, atentando o olhar para as questões da língua que deveriam ser melhoradas, o que permitiu a nova grafia de palavras como “zebra” e “macaco”. Esse diálogo ocorreu no sentido de levar a criança a perceber a grafia correta, instigando-a a pronunciar a palavra e pensar sobre qual fonema utilizar para alcançar o resultado desejado. É perceptível a importância desse trabalho de levar a criança a construir a consciência fonológica, o que é inerente ao trabalho com a alfabetização. Se há estímulos, a própria criança descobre a escrita, a partir dos conhecimentos prévios vai delineando seu exercício de grafar.

Em relação ao Critério 2 – Sentido do texto, vemos que a criança consegue produzir uma história com início, meio e fim, que pode ser compreendida pelo leitor sem nenhuma dificuldade, o que faz do seu texto uma produção coerente. É importante lembrar que um texto

não possui a coerência por si só, ele a constrói quando os recursos presentes em sua superfície conseguem orientar o leitor na construção de sentido (KOCH, 2012). Essa constituição de sentido ocorre por meio das relações de interação estabelecidas entre os interlocutores do texto e a forma como ela se dá, ou seja, para que um texto se faça coerente é preciso uma boa interlocução entre os envolvidos. Nesse caso, temos um *enunciado de uma criança* construído com o esforço de adequar suas ideias a um gênero textual que conheceu há pouco tempo e com o desejo de agradar o seu interlocutor - a pesquisadora, o que faz dessa escrita um evento comunicativo e não um produto acabado, como ressalta Marcuschi (2011).

Nessa direção, precisamos compreender a escrita dessas crianças como um ato enunciativo que foi produzido diante de uma atividade interativa, o que nos leva a pensar sobre essas produções para além dos processos linguísticos e até mesmo das configurações do gênero, é preciso considerar que temos uma criança se comunicando, expressando suas ideias, seus anseios por meio da escrita, o que já se constitui num grande avanço. O texto de Yasmim nos passa uma mensagem de coletividade, de companheirismo e cuidado com o próximo, o que nos faz refletir que uma criança de apenas 8 anos de idade consegue estabelecer uma relação de convívio social e expressá-la num papel em branco.

Antunes (2009) nos fala sobre esse esforço de todo interlocutor em construir textos coesos e coerentes, que possibilitem a expressão de sentido e das ideias previstas, o que nos faz concluir que essas crianças estão buscando escrever “*coisas interpretáveis*” ao seu leitor, como bem pontua a autora, e que precisamos compreender essa visão para não avaliarmos rigorosamente as produções dessas crianças que possuem apenas 8 anos de idade e se encontram em fase de alfabetização.

As análises seguintes são das produções da aluna Regianne Hellen.

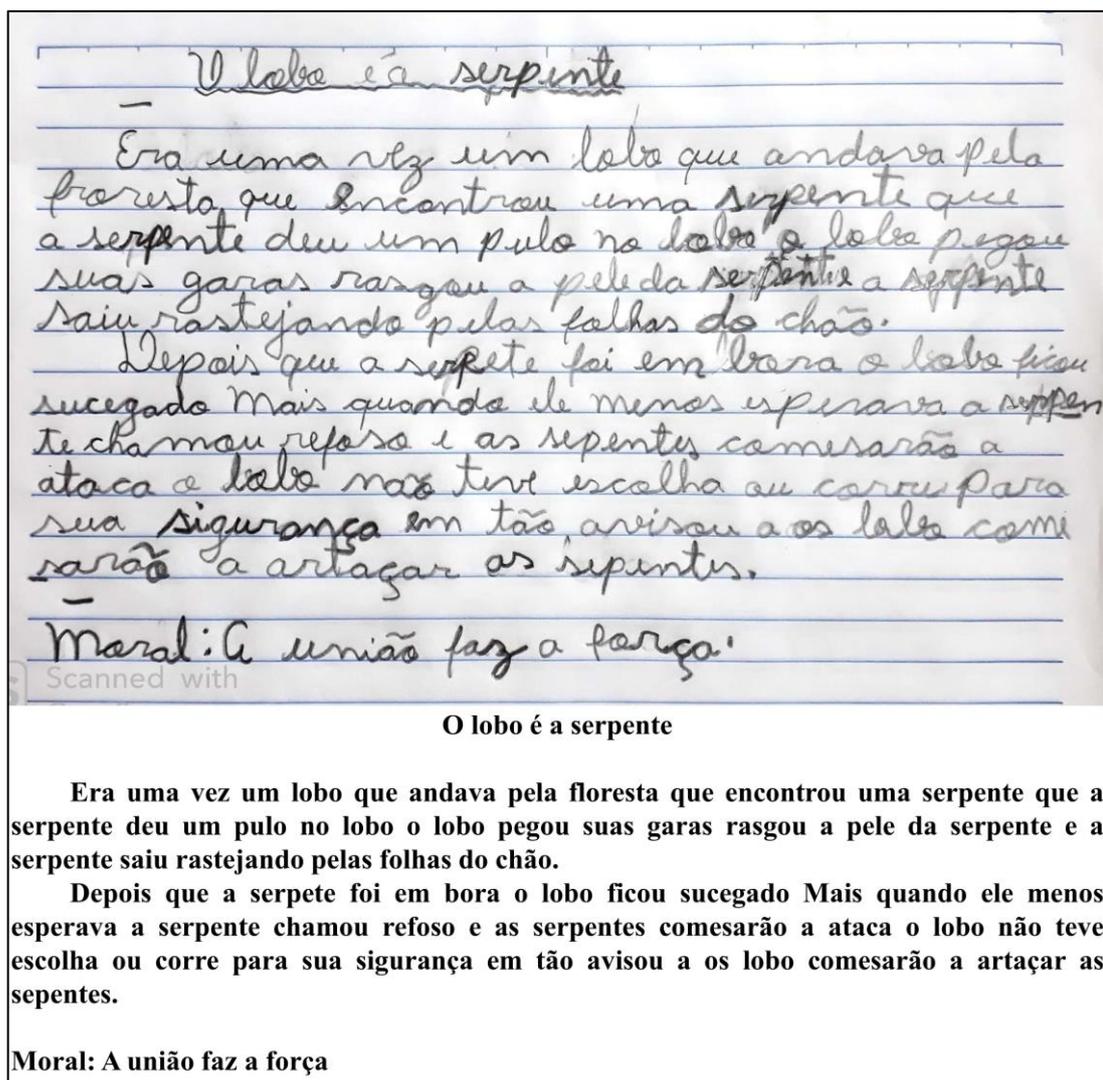


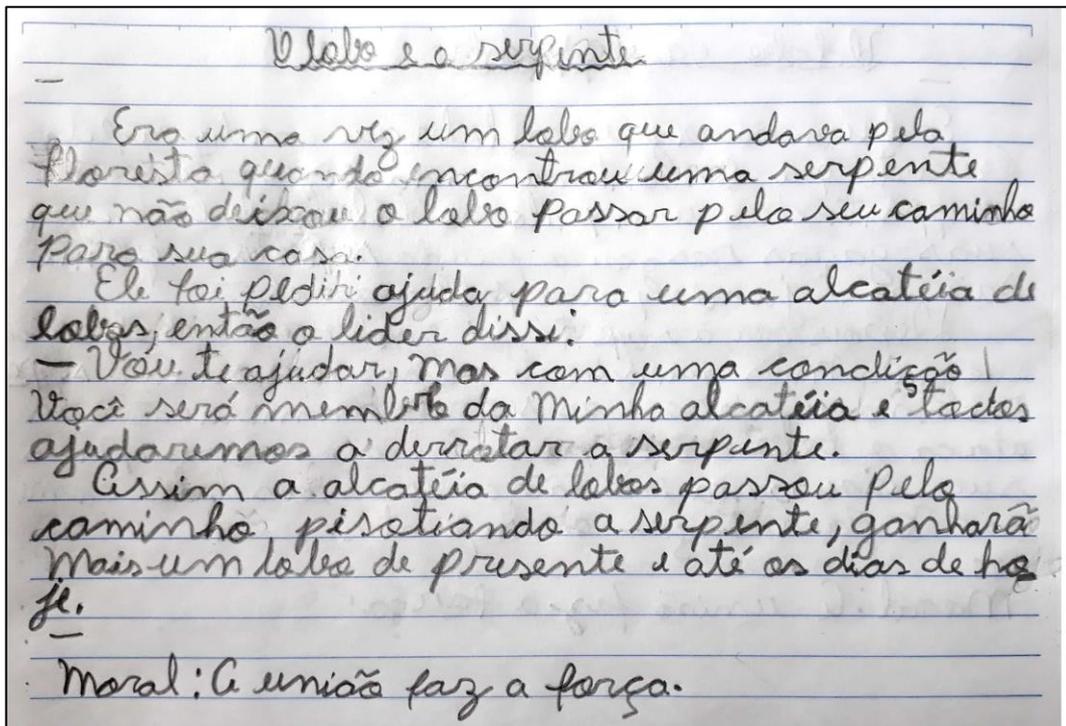
Figura 28: Produção inicial
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Observando a produção inicial em relação ao Critério 1 – Adequação ao gênero textual, podemos analisar que a criança realizou a atividade com êxito, mesmo antes da realização dos módulos, talvez pela leitura deleite da fábula “O leão e o ratinho”, ou pelo diálogo sobre o gênero realizado no início da SD. É possível localizar todos os elementos da fábula nessa produção: temos o título “O lobo é a serpente” iniciando com letra maiúscula e apenas um acento localizado na letra e certamente por engano. O texto possui uma narrativa com início, meio e fim, em que podemos identificar o tempo, lugar e as ações desenvolvidas pelos personagens, que são animais. Regianne ainda conseguiu organizar a moral da fábula separada do corpo do texto, como deve ser feito para melhor localização do leitor. Podemos afirmar que a criança fez a adequação ao gênero logo na produção inicial.

É importante ressaltar que a produção acima foi escrita por uma das crianças em processo avançado de alfabetização, detalhe importante que influenciou no alcance do resultado positivo logo no início. Podemos observar que a criança se atentou em relação à estrutura básica de uma produção textual, uma vez que utilizou parágrafos para organizar o assunto e empregou letra maiúscula no início de cada um deles e fez uso do ponto final para separá-los.

Aparecem, no texto da criança, alguns traços da oralidade, como a grafia de “froresta” em vez de “floresta”, “sucegado” no lugar de “sossegado”, que certamente foram escritas da forma como ela as pronuncia. Essas e outras questões da língua, como a palavra “comesarão” em vez de “começaram” serão resolvidas pela criança com o tempo a partir das discussões sobre o SEA e a prática de produção textual contínua.

Seguimos com a produção final da criança.



O lobo e a serpente

Era uma vez um lobo que andava pela floresta quando encontrou uma serpente que não deixou o lobo passar pelo seu caminho para sua casa.

Ele foi pedir ajuda para uma alcatéia de lobos, então o líder disse:

- Vou te ajudar, mas com uma condição! Você será membro da minha alcatéia e todos ajudaremos a derrotar a serpente.

Assim a alcatéia de lobos passou pelo caminho pisotinando a serpente, ganharão mais um lobo de presente e até os dias de hoje.

Moral: A união faz a força.

O lobo e a serpente

Era uma vez um lobo que andava pela floresta quando encontrou uma serpente que não deixou o lobo passar pelo seu caminho para sua casa.

Ele foi pedir ajuda para uma alcatéia de lobos, então o líder disse:

- Vou te ajudar, mas com uma condição! Você será membro da minha alcatéia e todos ajudaremos a derrotar a serpente.

Assim a alcatéia de lobos passou pelo caminho pisotinando a serpente, ganharão mais um lobo de presente e até os dias de hoje.

Moral: A união faz a força.

Figura 29: Produção final
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

A produção final da criança reforça o que foi identificado na produção inicial, pois os elementos necessários ao gênero fábula continuam presentes, com a introdução do diálogo entre os personagens, que antes foi apenas narrado pela autora. No momento da reescrita, ao fazer a leitura da produção anterior, certamente, a criança identificou a necessidade de acrescentar um diálogo entre os personagens, sendo que durante a SD fizemos leitura de fábulas que continham o diálogo entre os personagens. Essa introdução nova realizada pela criança é de extrema importância, pois além de observar os avanços no uso de recursos como o travessão, os dois pontos e letra maiúscula, esse elemento leva-nos a entender que a criança se sentiu segura diante do conhecimento do gênero ao ponto de modificar sua produção e avançar em relação à escrita.

Algumas questões relacionadas à oralidade permaneceram, por exemplo, a grafia de “pisotiando”, e houve a modificação das palavras “floresta” e “serpente”, que haviam sido grafadas como “sepente” e “froresta”. Essas correções ocorrem a partir do diálogo sobre sua produção inicial, momento em que explicamos que havia um modo correto de escrever tais palavras, e pronunciando-as pausadamente para que ela percebesse a ausência de fonemas e a necessidade de substituição. Esse processo de observar, analisar e melhorar a escrita é essencial aos alunos em fase final de alfabetização, pois leva a criança a compreender que cada palavra possui uma escrita correta. Ainda, percebemos que Regianne apresenta dúvidas quanto à conjugação verbal, pois confunde o uso do pretérito no verbo “ganharão”.

Logo, ressaltamos que os avanços dessa criança em relação à escrita são evidentes e compõem o processo de construção em relação à escrita alfabética, portanto devem ser observados. Porém, corroboramos com Antunes (2009, p. 77, grifo da autora) quando afirma que, na construção do texto, “*os elementos linguísticos nele presentes formam apenas parte do conjunto dos fatores que lhe conferem sentido e relevância*”. A autora ressalta que o estudo do texto deve levar em consideração a interrelação entre os elementos linguísticos e extralinguísticos, que juntos vão constituir um enunciado compreensível.

Diante do Critério 2 – Sentido do texto, fica evidente que Regianne produz uma escrita com início, meio e fim, compreensível ao leitor, que também é responsável pelo resultado da produção. Como afirma Antunes (2009, p. 79, grifo da autora), “*um texto é resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos, que, numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação*”. Assim, as intenções e expectativas desses sujeitos em interação vão influenciar no sentido desse ato comunicativo.

Podemos perceber que a menina escreve uma história bem organizada, principalmente na produção final. Durante o momento dessa produção, num diálogo com a criança, obtive a

informação de que ela gostava de assistir a filmes e a documentários sobre animais e, em um desses, havia aprendido sobre algumas características dos lobos, como a prioridade de andar em grupos, denominados de alcateia. Essa informação faz da produção um texto ainda mais interessante, pois sabemos que a criança se utilizou de um conhecimento adquirido fora do âmbito escolar para uma produção escrita direcionada e adequou às exigências de um gênero textual conhecido recentemente. Aqui, evidenciamos a importância dos conhecimentos de mundo como possibilidade de ampliação dos conhecimentos escolares formais.

O fato descrito no parágrafo anterior demonstra também a importância do trabalho com o gênero textual para o estímulo à produção de textos, pois a criança se sentiu livre e entusiasmada a escrever sobre o assunto que lhe agrada, produzindo uma escrita coerente e dotada de sentido ao leitor.

Seguimos com a análise das produções de Kethlyn Vitória.

Lucy a leoa perdida

Era uma vez, em um dia muito chuvoso, Lucy e sua família estava procurando um lugar para se abrigar da chuva, mas Lucy acabou se perdendo. Ela estava com muito medo, enquanto corria achou uma caverna e entrou, lá dentro encontrou um urso dormindo chorando baixinho no canto para não acordar ele mesmo assim ele acordou e perguntou o que aconteceu ela se assustou e quase saiu correndo, mas ele falou não precisa ter medo não vou lhe machucar.

Lucy contou o que aconteceu, ele respondeu: irei ajudar a encontrar sua família. Amanheceu eles saíram em busca da família dela e o urso conhecia muitos animais na floresta e todos se juntaram para ajudar a procurar eles procurarão muito e acharam a família dela que também estava procurando por ela e todos ficaram felizes.

Moral: A união faz a força

Lucy a leoa perdida

Era uma vez, em um dia muito chuvoso Lucy e sua família estava procurando um lugar para se abrigar da chuva, mas Lucy acabou se perdendo. Ela estava com muito medo, enquanto corria achou uma caverna e entrou, lá dentro encontrou um urso dormindo chorando baixinho no canto para não acordar ele mesmo assim ele acordou e perguntou o que aconteceu ela se assustou e quase saiu correndo, mas ele falou não precisa ter medo não vou lhe machucar.

Lucy contou o que aconteceu, ele respondeu: irei ajudar a encontrar sua família. Amanheceu eles saíram em busca da família dela e o urso conhecia muitos animais na floresta e todos se juntaram para ajudar a procurar eles procurarão muito e acharam a família dela que também estava procurando por ela e todos ficaram felizes.

Moral: A união faz a força

Figura 30: Produção inicial
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Diante do Critério 1 – Adequação ao gênero, o texto da criança atende a todos os aspectos necessários à uma fábula, o que demonstra um avanço de Kethlyn em relação ao conteúdo trabalhado, sendo que havíamos feito somente a leitura deleite da fábula “O leão e o ratinho” em PDF, por meio do Datashow. Porém, sabemos que existe a possibilidade de um contato externo com o gênero em outro momento da trajetória escolar ou no seu dia a dia, o que pode ter influenciado nos resultados da sua primeira escrita.

Kethlyn apresenta o título localizado corretamente e grafado com letra maiúscula no início. Depois ela escreve o assunto da sua fábula por meio de uma narrativa em que podemos

identificar o tempo (um dia chuvoso), o lugar (certamente numa floresta) e as ações (uma cachorra perdida que recebe ajuda de um urso para encontrar sua família). Os personagens da fábula são animais que mantêm uma relação de diálogo (que aparece no corpo do texto). Por fim, ela menciona a moral da fábula na última linha da produção.

A fábula de Kethlyn apresenta, no final, a frase “todos ficaram feliz”, que nos lembra o final típico dos contos, que também foi escrito pela colega Yasmin. Como já discutimos anteriormente, isso provavelmente ocorreu pelo contato mais próximos das crianças com o gênero conto infantil.

Vemos alguns aspectos ortográficos e gramaticais que necessitam ser melhorados, porém, em relação aos colegas, Kethlyn demonstra um avanço considerável na compreensão do SEA e suas convencionalidades. As questões que aparecem no seu texto são comuns na escrita de crianças em alfabetização, por exemplo, os deslizes de concordância verbal na palavra “estava” ao invés de “estavamm”, uso equivocado do pretérito nas palavras “sairão”, “juntarão” e “procurarão”, esquecimento de pluralizar a palavra “feliz” e da letra **M** no final de “assi”, e ainda notamos uma tentativa de utilizar um pronome oblíquo em “machuca-**lar**”. Após a produção, conversamos com a criança no intuito de levá-la a descobrir as questões que precisavam ser corrigidas em sua escrita, explicando o motivo, como nas questões de concordância verbal, em que a escrita da forma que fez daria um outro sentido a palavra. E assim, ela foi observando e fazendo as alterações.

Como ressalta Soares (2001, p. 64, grifo da autora), precisamos considerar “além dessas questões **relativas à aquisição** do sistema de escrita, as questões **relativas à utilização** desse sistema para a interação social, isto é, o desenvolvimento das habilidades textuais”, o que está mais alinhado ao próximo ao propósito desta investigação, pois discutimos a escrita de textos coerentes por meio do trabalho com os gêneros textuais, em que nos interessa observar a comunicação e a interação das crianças por meio da produção textual.

Passamos a análise da produção final da criança.

Sucy, a leoa perdida

Era uma vez um dia muito chuvoso, Sucy e sua família estavam procurando um lugar para se abrigar da chuva, mas Sucy acabou se perdendo.

Ela estava com muito medo, enquanto corria achou uma caverna e entrou, lá dentro encontrou um urso dormindo. Ela chorava baixinho no canto para não acordar o urso, mas ele acordou e perguntou:—

— O que aconteceu?

Ela se assustou e quase saiu correndo, mas ele disse:

— Não precisa ter medo, não vou te machucar.

Sucy contou o que aconteceu e o urso disse que iria ajudar a encontrar sua família. Quando amanheceu eles chamaram os amigos do urso e todos se juntaram para procurar a família de Sucy. Procuraram muito até que encontraram seus pais que estavam a sua procura. Todos voltaram felizes para casa.

A união faz a força

Lucy, a leoa perdida

Era uma vez um dia muito chuvoso, Lucy e sua família estavam procurando um lugar para se abrigar da chuva, mas Lucy acabou se perdendo.

Ela estava com muito medo, enquanto corria achou uma caverna e entrou, lá dentro encontrou um urso dormindo. Ela chorava baixinho no canto para não acordar o urso, mas ele acordou e perguntou:

- O que aconteceu?

Ela se assustou e quase saiu correndo, mas ele disse:

- Não precisa ter medo, não vou te machucar.

Lucy contou o que aconteceu e o urso disse que iria ajudar a encontrar sua família. Quando amanheceu eles chamaram os amigos do urso e todos se juntaram para procurar a família de Lucy. Procuraram muito até que encontraram seus pais que estavam a sua procura. Todos voltaram felizes para casa.

A união faz a força

Figura 31: Produção final
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Continuando a análise em relação ao Critério 1, como já havia sido atendido na produção inicial, Kethlyn apresenta uma fábula com todos os elementos necessários e agora temos um diálogo direto, já que antes o narrador é quem realizava a conversa entre os personagens, constituindo um diálogo indireto. A criança utiliza os sinais de pontuação corretamente, como o travessão, dois pontos e ponto de interrogação. Provavelmente, após as discussões e atividades realizadas durante a SD em que as fábulas apresentavam diálogos explícitos, a criança achou necessário modificar a escrita inicial.

É notória a presença de uma vírgula no título, separando o aposto explicativo “a leoa perdida”, como havíamos apontado para a criança diante da produção inicial. Por fim, o texto de Kethlyn está perfeitamente adequado aos elementos necessários ao gênero fábula, já que contém o título, o tempo (um dia muito chuvoso), o lugar (inferimos que o acontecimento ocorreu em uma floresta), as ações (uma leoa perdida recebe ajuda de um urso), os personagens são animais e possui uma moral, que já havia sido apresentada por nós para nortear a produção.

Diante dessa produção, o Critério 2 – Sentido do texto está perfeitamente contemplado, sem nenhuma dificuldade é possível inferir sentido à escrita de Kethlyn, um texto com unidade semântica e linearidade, a narrativa possui todos os elementos necessários à compreensão do leitor. A criança consegue introduzir o assunto, desenvolve os acontecimentos e o clímax, depois faz o desfecho da fábula, construindo um texto coerente.

Nesse caminho, Antunes (2010) afirma que toda análise de textos deve percorrer sempre em função do sentido, da compreensão e da interpretabilidade daquilo que se diz, buscando sempre entender o que, como e para que foi dito. Segundo a autora, “No ensino da língua, o apelo maior deve ser orientado para a descoberta e a compreensão dos sentidos, das intenções e da função com que as coisas são ditas. O fundamental, portanto, é perceber *a função pretendida para cada uso, para cada escolha*” (ANTUNES, 2010, p. 59, grifo da autora). É nesse sentido que olhamos para essas produções, com o intuito de compreendê-las e encontrar as intenções comunicativas das crianças, ver a interação verbal acontecendo.

Por fim, apresentamos um quadro para facilitar a compreensão dos resultados do trabalho com o gênero fábula e concluir as discussões aqui propostas acerca das produções finais.

ELEMENTOS DO GÊNERO FÁBULA					
NOME DOS ALUNOS	Título	Texto narrativo	Tempo, lugar, ações..	Animais como personagens	Moral
Yasmin	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu
Regianne Hellen	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu
Kethlyn Vitória	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu

Quadro 4 – Atendimento aos elementos do gênero fábula
Fonte: elaborado pela pesquisadora

O quadro resume as informações obtidas anteriormente, de forma a demonstrar que as crianças apresentaram resultados positivos em suas produções do gênero em questão,

evidenciando a construção de conhecimentos sobre os elementos do gênero e sua função comunicativa. Além disso, é necessário considerar o esforço e o avanço dessas crianças, uma vez que escrever uma fábula não nos parece uma atividade simples, pois existem vários aspectos que devem ser compreendidos para o desenvolvimento dessa produção. Um deles é o elemento “moral”, que carrega um significado para além dos conhecimentos linguísticos e estruturais do texto. Dessa forma, elas precisaram se atentar aos elementos do gênero, dentre eles a compreensão do significado da moral e ainda imaginar e escrever uma história compreensível ao seu leitor, contendo início, meio e fim.

Consideramos que o desenvolvimento da SD sobre fábulas foi significativo e prazeroso, pois nos permitiu trabalhar com a imaginação, com a criação, com os conhecimentos de mundo dessas crianças, além dos elementos composicionais do gênero. A fábula abre espaço para que os autores criem e se expressem por meio de um enredo baseado nos seus conhecimentos, nas relações interpessoais, nas aprendizagens que levam para a vida.

Além disso, essa é uma modalidade textual que chama atenção das crianças, uma vez que conta uma história na qual existem atitudes humanas, e no final geram um ensinamento. Portanto, além de ser uma ótima opção para o trabalho com gênero literário, permite a reflexão sobre comportamentos inadequados dos seres humanos e assim podemos construir com as crianças um diálogo sobre determinados assuntos, de modo a estimular o posicionamento crítico acerca do que foi discutido.

Refletimos com Antunes (2009, p. 216) quando deseja “Que cheguemos, já, a um ensino de línguas que, em cada momento, estimule a compreensão, a fluência, o intercâmbio, a atuação verbal como forma de participação nossa na construção de um mundo, inclusive linguisticamente, mais solidário e mais libertador”, o que certamente pode ser desenvolvido com o trabalho por meio dos diversos gêneros textuais existentes.

5.3 O encantamento do gênero “Poema”

O último gênero textual apresentado às crianças foi o poema, trabalhado entre os dias 07/10/2019 e 09/10/2019, por meio da SD como estratégia de ensino utilizada nesta pesquisa. Iniciamos o desenvolvimento dos trabalhos com a leitura deleite do poema “*A casa*”⁷ de Vinícius de Moraes.



Figura 32: Poema “A casa” de Vinícius de Moraes

Fonte: Internet

Durante a leitura, as crianças interagiram rapidamente, fazendo a explanação do poema junto com a pesquisadora, de forma demonstrar que já o conheciam. Nesse momento, elas mencionaram que havia uma música igual ao poema, então sugeri que catássemos juntos a melodia, e todos acompanharam na canção. Após esse momento, explicamos às crianças que

⁷ A imagem está disponível em: <<https://www.tes.com/lessons/NH4mPE0IEPgmg/projeto-poesias-4-ano-a>>

desenvolveríamos atividades sobre o gênero poema, no intuito de aprender como se constitui este gênero textual e poder produzi-lo visando à expressão de nossos sentimentos, o conhecimento de novos poemas, a desenvoltura para se expressar em público etc. Também comentamos que o texto poético é composto por versos e estrofes, geralmente possui rimas e apresenta múltiplos sentidos causando diversas sensações no leitor (COELHO, 2000). Logo, pedimos que falassem se conheciam algum outro poema, e apenas duas crianças se manifestaram. Uma delas recitou um poema simples que conhecia, mas não se lembrou a autoria e outra colega disse que gostava de escrever poemas em casa.

Depois do diálogo, explicamos que eles deveriam produzir um poema a partir dos conhecimentos que já possuíam sobre o gênero, falando sobre suas casas, mencionando suas famílias e outros aspectos relacionados ao seu lar, o que configuraria a produção inicial que analisamos na pesquisa.

O momento destinado à produção inicial foi um tanto difícil, pois as crianças sentiram dificuldades em realizá-la, devido à falta de hábito de escrever, além do pouco contato com textos poéticos em sala de aula. Alguns realizaram a atividade sem muitas dificuldades, justamente aqueles que possuem mais habilidades com a escrita e a leitura.

Após a realização das produções, continuamos com a realização uma atividade em que apresentamos a definição do gênero, o poema “*As borboletas*”, de Vinícius de Moraes, e algumas questões interpretativas que ressaltavam os elementos do poema.

Gênero Textual: O Poema

O poema é um **gênero textual** que utiliza as palavras como material para escrever, organizando-as em **versos** e **estrofes**, ou seja, apresenta uma estrutura que permite defini-lo como gênero. A palavra poema significa "fazer, criar, compor".

Em um poema as palavras podem ou não rimar entre si.

O que é um verso e uma estrofe no poema?

Verso → cada linha de um poema.

Estrofe → é o conjunto de várias versos.

<p style="text-align: center;">AS BORBOLETAS</p> <p style="text-align: center;">Branças Azuis Amarelas E pretas Brincam Na luz As belas Borboletas.</p> <p style="text-align: center;">Borboletas brancas São alegres e francas.</p> <p style="text-align: center;">Borboletas azuis Gostam muito de luz.</p> <p style="text-align: center;">As amarelinhas São tão bonitinhas!</p> <p style="text-align: center;">E as pretas, então... Oh, que escuridão!</p> <p style="text-align: center;">Vinicius de Moraes, Rio de Janeiro, 1970.</p>	<p>1) Quantos versos tem o poema ao lado? _____</p> <p>1) Quantas estrofes possui? _____</p> <p>1) Existem palavras que rimam? Se sim, pinte-as da mesma cor e escreva-as abaixo. _____ _____ _____ _____ _____</p>
---	---

Figura 33: Atividade realizada durante a SD
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Fizemos a leitura silenciosa do enunciado com a definição do gênero e suas características e do poema "As borboletas" de Vinicius de Moraes. A seguir, temos as imagens dos alunos realizando a leitura silenciosa.



Figura 34: Alunos realizando a leitura silenciosa do poema “As borboletas” de Vinícius de Moraes.

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Nesse momento, os alunos estavam concentrados na leitura e observando as características do gênero. Posteriormente, seguimos com a leitura coletiva, cada criança lendo um verso, no intuito de desenvolver a leitura e levá-los a se expressar em público com maior habilidade. Depois disso, escrevi o poema no quadro para discutirmos melhor sobre os elementos, no intuito de levar às crianças a compreendê-los e sanar as dúvidas sobre cada um deles, e em seguida, respondemos às questões sobre a estrutura do gênero.

O próximo passo foi a reescrita coletiva do poema “As borboletas” de Vinícius de Moraes. Durante a produção, coloquei-me como escriba das crianças, escrevendo no quadro as ideias expostas por elas. Foi um momento muito produtivo, de interação, de diálogo e de descoberta entre eles, pois uns aprendiam com os outros enquanto mencionavam as palavras que desejavam utilizar, além de aprenderem a ouvir, esperar a sua vez e entrar em acordo com os colegas para decidir qual seria o caminho da escrita. Iniciando a produção, eles decidiram trocar as borboletas do poema de Vinícius por cigarras. Acredito que tenham escolhido esse inseto por coincidir com o período em que elas cantavam constantemente, o que demonstra a produção de sentido nas produções por meio da ligação com os elementos do cotidiano.

As crianças escolheram cores e adjetivos diferentes para as cigarras e foram construindo o novo poema a partir das ideias que surgiam no coletivo. Assim, iniciamos a escrita conforme eles pensavam e decidiam o que escrever e aproveitamos esse momento para trabalhar com a consciência fonológica com as crianças, construindo cada palavra com o auxílio delas. O resultado foi o seguinte:

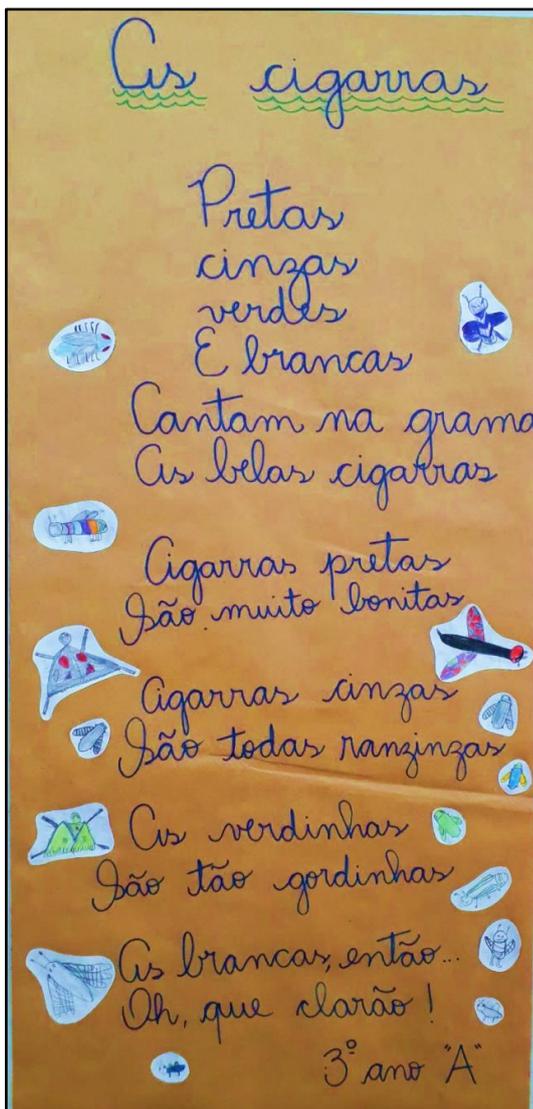


Figura 35: Produção coletiva
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Após a conclusão do poema, pedimos que ilustrassem as cigarras para que pudéssemos montar o cartaz para exposição na sala de aula. Nesse momento, alguns disseram que não sabiam desenhar uma cigarra, então fiz uma pesquisa rápida no *Google* e apresentei algumas imagens de cigarras no intuito de estimular o desenho. As crianças ficaram surpresas em saber que haviam cigarras de várias cores e diferentes espécies e logo se empolgaram para ilustrá-las.

A imagem abaixo traz os alunos no momento posterior à finalização do cartaz:



Figura 36: Alunos do 3º ano após finalização do cartaz com produção coletiva
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Continuando o desenvolvimento da SD, trabalhamos com o poema “*Voa ou não voa?*”, da autora Marta Lagarta, que estava presente no LD Ápis.

Leitura: poema

Voa ou não voa?

[...]

Balão de gás voa.
Fogão a gás não voa.

Pato tem pena e voa.
Marreco tem pena, mas não voa.
Peteca voa?

Anjo tem pena e voa.
Índio tem pena,
Mas que pena! Não voa.

Gavião bate as asas e voa.
Avião não bate as asas e voa.

Foguete tem rabo e voa.
Cavalo tem rabo. E voa?
Menina de rabo de cavalo voa?

[...]

Tapete voa, mas não voa.
Vassoura não voa, mas voa.

Príncipe tem capa, mas não voa.
Guarda-chuva tem capa e voa.
Príncipe de guarda-chuva voa?

Caderno tem capa, mas não voa.
Papel não tem capa, mas voa.
Livro tem capa. E voa?

[...]

Quem pode me contar?
Será que ler é voar?

Marta Lagarta. **Rima ou combina?** São Paulo: Ática, 2007. p. 6-10.



Figura 37: Poema “Voa ou não voa?”
Fonte: LD Ápis de Língua Portuguesa 2017

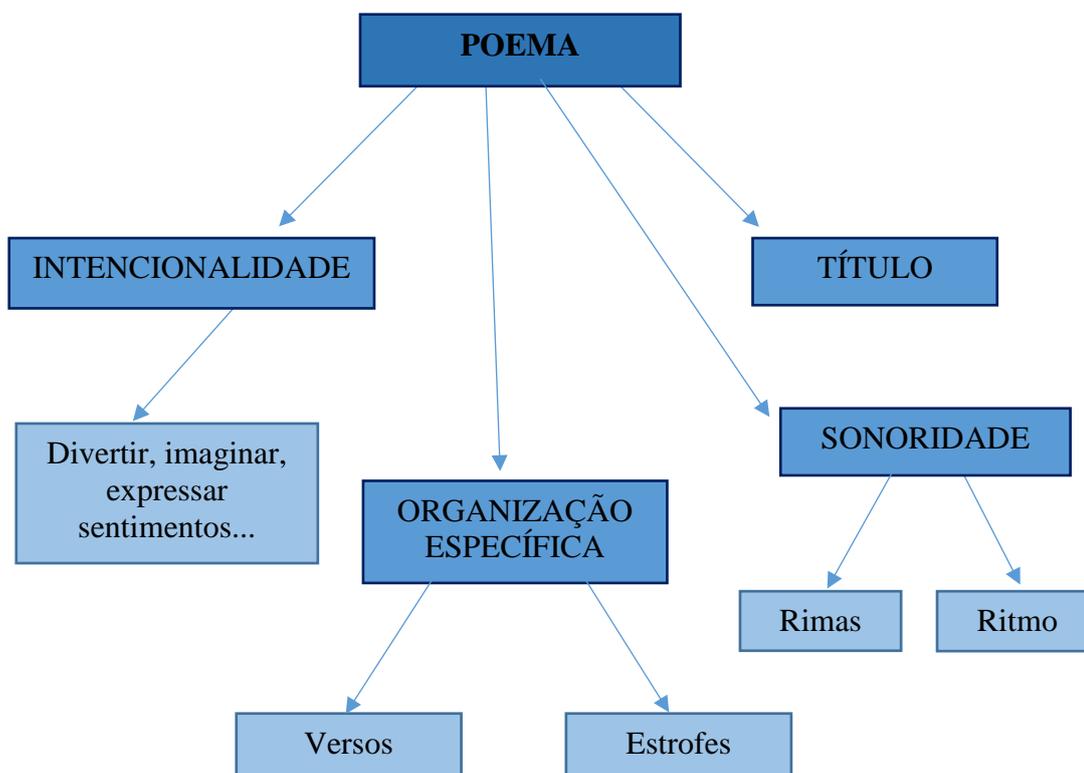
Realizamos a leitura silenciosa e coletiva do poema, depois discutimos sobre o seu sentido, a compreensão que eles tinham sobre a leitura, apontando a importância desta prática como fonte de novos conhecimentos, como fruição e divertimento. Nesse momento, trabalhamos com os elementos do gênero em questão, pedindo que as crianças apontassem cada um deles no poema observado, no intuito de melhorar a compreensão dessas características pelas crianças. Em seguida, fizemos algumas atividades do LD Ápis (página 218 a 220) sobre interpretação textual, os elementos do gênero e questões que as levaram a fazer inferências sobre o significado das expressões contidas no poema. Também havia questões sobre a polissemia das palavras e o estímulo à imaginação, o que se faz necessário no período de alfabetização.

Dessa forma, finalizamos o desenvolvimento da SD e pedimos aos alunos que reescrevessem o poema inicial, adequando aos elementos novos que conheceram sobre o gênero poema, o que deu origem à produção final. Nesse momento, cada um direcionou o olhar ao poema inicial, relendo e verificando os elementos do gênero que deveriam acrescentar na nova escrita, com observação também das questões relativas à escrita e que necessitavam ser corrigidas nessa nova produção.

5.3.1 Emoções reveladas em versos e rimas

Neste tópico, faremos a análise das produções do gênero poema por meio do **Critério 1: Adequação ao gênero textual**, observando se as crianças atenderam às características do gênero textual poema e o **Critério 2: Sentido do texto**, em que verificamos se há coerência nos textos produzidos, ou seja, se é possível inferir sentido à escrita de modo a compreender a mensagem expressa no ato comunicativo.

No Critério 1 – Adequação ao gênero textual, utilizamos um esquema organizacional elaborado a partir do LD Ápis de Língua Portuguesa - material de apoio nesta pesquisa - para facilitar a observação dos elementos que devem aparecer na produção de um poema.



Esquema 3: Elementos do gênero poema
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diante dos elementos mencionados, analisamos as produções de Kaik, Yasmin e Rhyan. É importante lembrar que expusemos o tema que as crianças deveriam tratar nos poemas, o qual seria relacionado aos seus lares, às relações com a família ou a algo que remetesse ao convívio familiar, no intuito de permitir que elas se expressassem com facilidade, já que esse é um assunto que desperta nossos sentimentos e emoções.

Assim, iniciamos as análises com a produção inicial de Kaik.

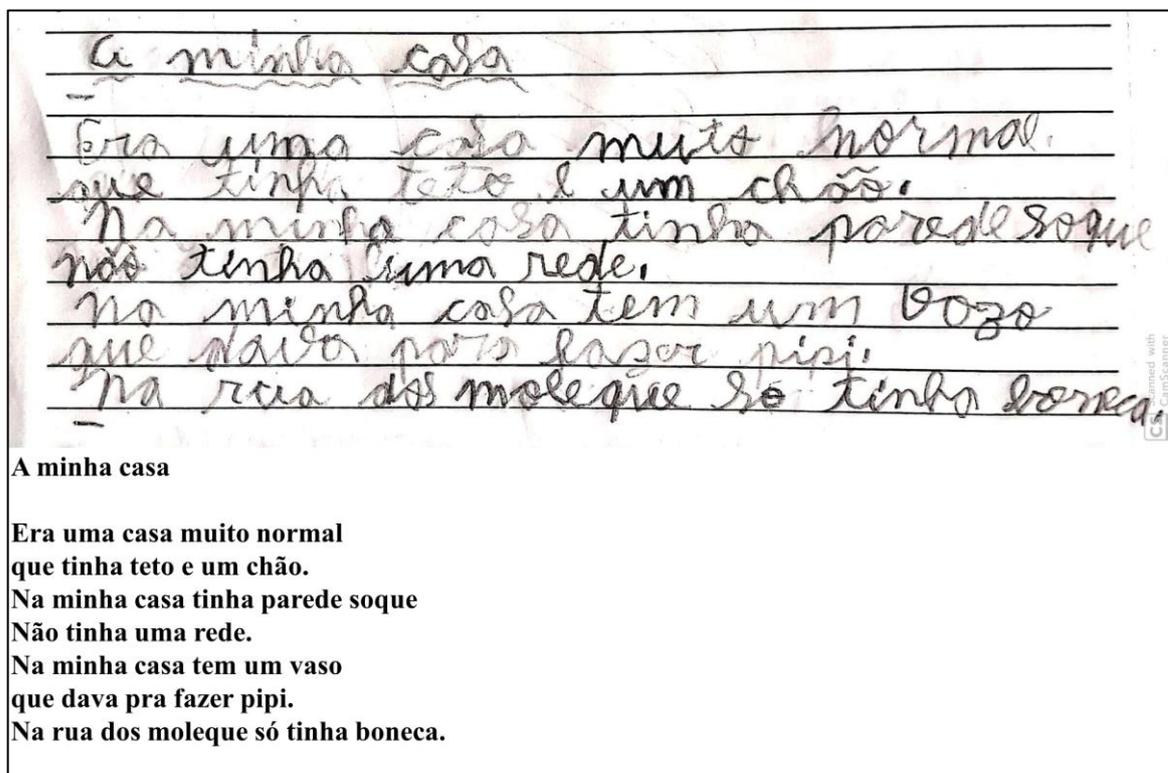


Figura 38: Produção inicial
 Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Primeiramente, analisamos a produção da criança sob o Critério 1 – Adequação ao gênero, e logo identificamos que Kaik produziu um novo gênero, uma paródia poética do poema “A casa”. Segundo Santos e Gusmão (2018, p. 38)

A paródia surge através de uma nova interpretação, da recriação de um texto já existente. O objetivo da paródia é adaptar o texto original a uma nova contextualização, em que passa variadas versões para um lado mais descontraído [...] Acontece, assim, um choque de interpretação. A voz do texto primitivo é retomada para modificar seu sentido, levando o leitor a um raciocínio crítico de suas verdades não contestadas anteriormente.

Nesse caso, o menino apresenta o sentido cômico em sua produção, caminhando na mesma vertente do poema lido anteriormente. É interessante ressaltar que essa escolha realizada pelo menino demonstra aprendizagens para além do trabalho com o gênero poema. Possivelmente, o aluno relacionou a reescrita coletiva do poema “As borboletas” de Vinicius de Moraes realizada durante a SD e escreveu sua produção no mesmo sentido. Podemos pensar

também que a criança estabeleceu uma relação entre o tema que foi pedido para a escrita, que deveria ser sobre sua casa e seus sentimentos pelo lar, e o poema “A casa” trabalhado anteriormente. Por fim, a produção de Kaik demonstra que o trabalho com os gêneros textuais permite avançar em relação à imaginação das crianças para além da evolução da escrita.

Entretanto, a escolha de Kaik não interfere nos resultados obtidos, pois o que estamos analisando aqui é a compreensão dos elementos que compõem o gênero poema explicitados nas produções. Sobre isso, compreendemos que ele tentou acompanhar a estrutura que havíamos discutido inicialmente, escrevendo cada verso em uma linha de seu texto, porém, optou por não separar o poema em estrofes.

É visível que todos os elementos do gênero foram atendidos pela criança. O título “A minha casa” escolhido por Kaik está totalmente ligado ao assunto do poema e a discussão que propusemos para a escrita, o que demonstra que ele compreende a função do elemento título. Podemos ver o uso dos versos na composição do poema, ainda marcados com um ponto final no final das frases, e ele decidiu utilizar apenas uma estrofe.

É fácil identificar a intencionalidade do poema, que consistiu em falar sobre sua casa e trazer o humor para sua escrita, recurso utilizado somente por ele, já os colegas Yasmin e Rhyan - que serão apresentados posteriormente – não se utilizaram do mesmo sentido. Isso evidencia a segurança da criança em realizar sua produção, pois ela foi além do cumprimento dos elementos básicos do gênero. A sonoridade foi garantida por meio do ritmo dado à escrita, que foi adaptado do poema “A casa”, e ainda temos uma rima entre as palavras “parede” (3º verso) e “rede” (4º verso), que apesar de ser única, em nossa percepção, não afeta o sentido do poema,

Por estar ainda em fase de alfabetização, Kaik ainda evidencia marcas da oralidade em seu texto, por exemplo, nas expressões “soque” e “só tinha”. Na palavra “vazo” ele escreve com **Z** ao invés de **S**, pois, certamente a criança ainda não “descobriu” que a letra **S** pode ter o som de **Z**. Contudo, essas questões ligadas ao processo de aquisição da língua escrita não atrapalham na compreensão de sua intencionalidade, mas foram corrigidas por meio de diálogo com a criança, explicando que existem algumas regras na escrita ortográfica que devem ser seguidas.

Logo, analisamos sua escrita final.

A minha casa

-

Era uma casa muito normal
 Que tinha teto e um chão.
 Na minha casa tinha parede
 Só que não tinha rede

-

Na minha casa tem um vaso
 Que dava para fazer pipi
 Na rua dos moleques
 Que só brincavam de boneco

-

autor: Kaik

A minha casa

Era uma casa muito normal
Que tinha teto e um chão.
Na minha casa tinha parede
Só que não tinha rede

Na minha casa tem um vaso
Que dava para fazer pipi
Na rua dos moleques
Que só brincavam de boneco

autor: Kaik

Figura 39: Produção final
 Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Analisando a organização do poema final de Kaik em relação ao inicial (Figura 38), percebemos uma diferença entre ambos: agora temos duas estrofes, e uma modificação na disposição dos versos. Por exemplo, no 3º verso não temos a expressão “soque” que existia na produção inicial. Agora ela está localizada no 4º verso “Só que”. A expressão foi modificada pela criança, mas ainda apresenta marcas da oralidade, tendo em vista que ela se encontra em fase de descobertas sobre a língua desenvolvendo tentativas de acertar na escrita das palavras. Em consonância com essa questão, temos a correção da palavra “vaso”, possivelmente o aluno recordou do nosso diálogo sobre o assunto na produção inicial e utilizou um novo conhecimento na escrita final.

No final do poema, o aluno modificou a escrita da última frase, grafada inicialmente como “Na rua dos moleque Só tinha boneca” e agora aparecem dois versos e a palavra “boneca” foi substituída por “boneco”. Talvez essa mudança tenha relação com uma conversa após a primeira produção, momento em que indagamos o que ele quis dizer com a frase, pois não havia ficado claro para o leitor. O menino não soube responder e talvez tenha se envergonhado ao pensar que poderíamos achar que ele brincava de boneca ou algo nesse sentido. Isso porque, infelizmente, a maioria das pessoas não aceita que um menino brinque com uma boneca. Assim, preferimos deixar o assunto para um outro momento.

Em relação aos elementos essenciais do gênero, o menino já havia contemplado na produção inicial e os manteve todos na produção final, além de apresentar sua autoria ao final do poema. Isso demonstra a apropriação de conhecimentos sobre o gênero por meio das atividades desenvolvidas na SD, considerando que sempre constava o nome dos autores nos poemas trabalhados.

Sobre o Critério 2 – Sentido do texto, notamos que Kaik não teve problemas em expressar sua mensagem, realizando com êxito sua atividade comunicativa com coerência. Esta última se faz como “resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional e interacional” (KOCH, 2012, p. 52), ou seja, é diante da situação comunicativa que estabelecemos – criança/pesquisadora –, que o menino consegue expressar suas ideias e sentimentos com clareza.

Devemos compreender a coerência como um princípio de interpretabilidade do texto, de “boa formação em termos de interlocução comunicativa”, como uma condição que permite que se estabeleçam sentidos ao texto e não somente como resultados da ação linguística, gramatical. (KOCH, TRAVAGLIA, 2011). Portanto, olhamos para o poema de Kaik como uma interlocução perfeitamente inteligível, o que garante sentido à sua escrita.

Analisamos, a seguir, o poema de Yasmin.

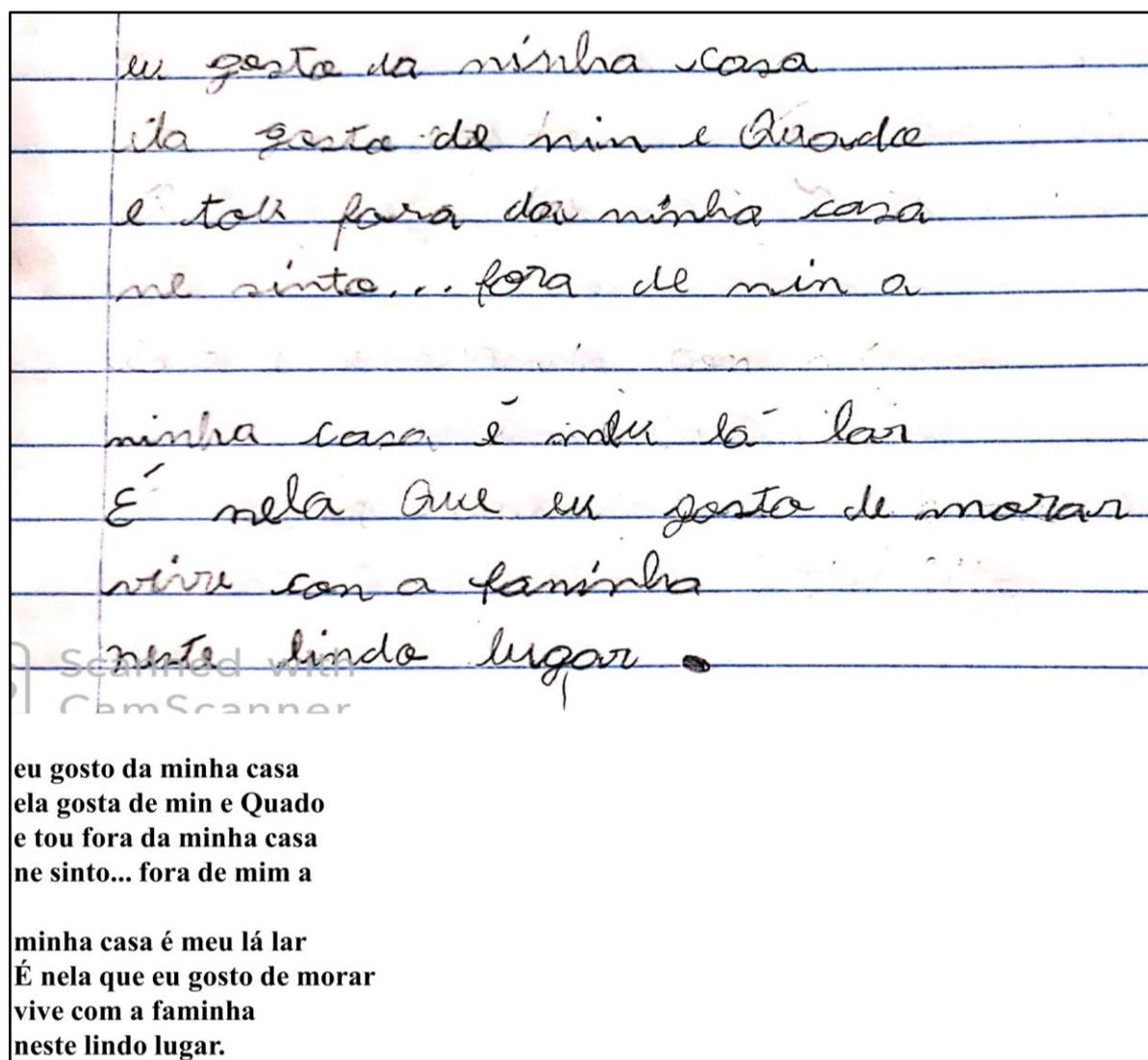


Figura 40: Produção inicial
 Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

O Critério 1 – Adequação ao gênero - foi parcialmente atendido pela criança, o que consideramos um resultado positivo, uma vez que não havíamos desenvolvido a SD sobre o gênero e apenas conversado rapidamente sobre os seus elementos a partir da leitura deleite do poema “A casa” de Vinícius de Moraes. Lembramos que essa produção foi realizada pela aluna que nos recitou o poema no início da aula, quando perguntamos se alguém conhecia um poema. Portanto, pode ser que ela tenha uma relação maior com o gênero em questão e, por isso, conseguiu utilizar alguns dos elementos do poema na produção inicial.

Inicialmente sentimos falta do título do poema, que foi omitido pela criança. Isso ocorreu pois ela ainda não havia estudado os elementos do gênero como já mencionamos. Em relação à estrutura organizacional do poema, vemos que a criança estabelece duas estrofes e se arrisca a colocar quatro versos em cada, diferente do colega Kaik, que preferiu não formar

estrofes em sua escrita. Esse dado revela que as crianças apreendem conhecimentos de forma diferente, pois são sujeitos únicos que certamente fazem inferências distintas diante do mesmo assunto.

Sentimos, no poema de Yasmin, uma tentativa de sonoridade presente, por exemplo, na repetição das palavras “casa” e “mim” nos versos da primeira estrofe, no intuito de rimar os versos ímpares – 1º e 3º; e pares – 2º e 4º. Na última estrofe, ela faz o mesmo percurso, com as palavras “lar” e “faminha”; “morar” e “lugar”. Em “faminha” a criança certamente tentou escrever “famílha”, o que possivelmente são traços da sua pronúncia, porém, acabou colocando o dígrafo nh, o que geralmente é feito pelas crianças em fase de alfabetização, já que ainda estão construindo as noções básicas da língua.

A intencionalidade da escrita está evidente, a menina quis expressar os sentimentos que possui pelo seu “lar”, assim nomeado por ela. Podemos sentir, nas palavras de Yasmin, o quanto ela se identifica com o lar e a família, inclusive quando afirma se sentir fora de si ao estar longe de casa. Essa questão está ligada ao fato de Yasmin ficar o dia todo longe de casa para estudar, pois reside num sítio na região rural da cidade de Pedra Preta, dependendo de transporte escolar para chegar à cidade e, muitas vezes, acontecem problemas que atrapalham a chegada em casa ou até mesmo na escola. A menina sai de casa ainda de madrugada a caminho da escola e retorna às 12h, chegando por volta das 14h ao sítio, uma rotina cansativa para uma criança de apenas 8 anos, pois ela perde parte do tempo que poderia estar em casa se divertindo, por exemplo.

A escrita da criança ainda apresenta algumas questões que certamente serão resolvidas com a prática da leitura e da produção de textos, como, por exemplo, o uso da letra maiúscula no início das frases e outros deslizos que nos parecem ter sido um esquecimento, pois em outros momentos ela apresenta a escrita correta. Vejamos, a palavra “Quado” foi grafada sem a consoante N, e “e tou”, com a letra E separada e sem S. Observando a escrita de todo o poema, interpretamos que a criança se esqueceu de utilizar as consoantes nas sílabas acima, pois ela faz o uso correto em outras palavras durante o poema, por exemplo, em “gosta” e “neste” ela utiliza o S nas sílabas os e es corretamente e, nas palavras “sinto”, “lindo”, ela consegue identificar a necessidade da consoante N na sílaba in. Portanto, entendemos que ela já possui noções de como grafar as sílabas complexas e apenas se esqueceu de usá-las nas palavras mencionadas acima.

Porém, apontamos as palavras e pedimos que Yasmin identificasse se estavam corretas ou se faltava alguma letra, e ressaltamos aqui o quanto as crianças possuem conhecimentos que muitas vezes não é visível aos nossos olhos, mesmo diante de poucos momentos de produções

e reflexões sobre a escrita, quando são instigadas conseguem nos surpreender, demonstrando uma grande compreensão do sistema de escrita, assinalando quais são as mudanças necessárias sem a nossa intervenção direta.

Como já ressaltamos, esse momento de tentativa, de descoberta, de construção da escrita pelas crianças é extremamente importante para a formação de sujeitos capazes de ler e produzir textos com autonomia, pois aprender por meio da prática torna o processo significativo para elas. Segundo Soares (2001, p. 61, grifo da autora), “a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, **experimentando** escrever, **ousando** escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito”.

A seguir podemos contemplar a produção final de Yasmin Sofia.

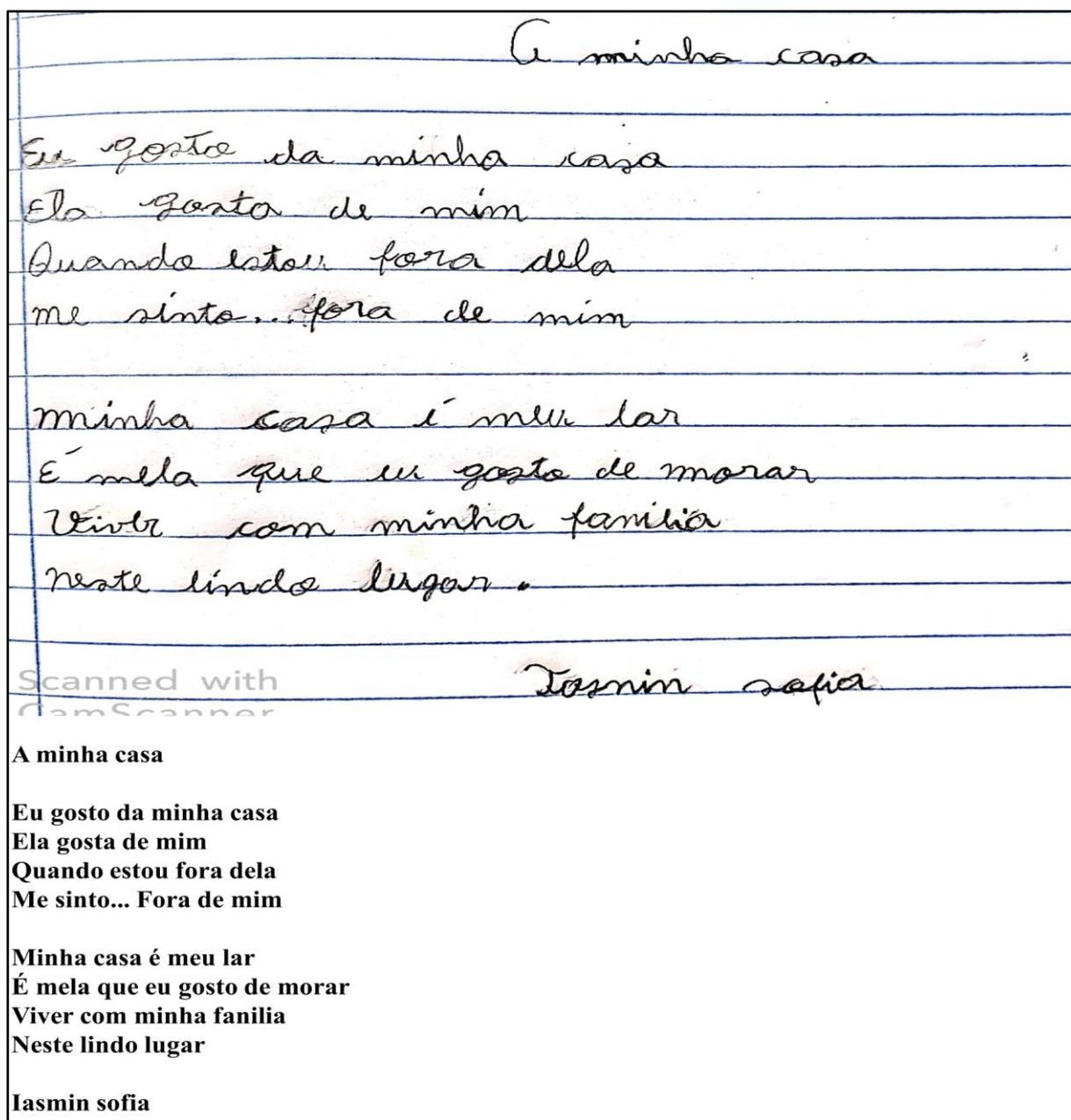


Figura 41: Produção final
 Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Continuando a análise do Critério 1 – Adequação ao gênero, vemos que a produção final possui diferenças evidentes em relação ao poema inicial (Figura 40) analisado anteriormente. Podemos perceber claramente todos os elementos que compõem o gênero estudado, dentre eles, o acréscimo de um título ao poema “A minha casa”, que não aparece na primeira escrita. A organização do texto segue em estrofes, com os versos localizados perfeitamente sem que algumas palavras ficassem perdidas no verso anterior como na produção inicial. E continua com as tentativas de rimar as palavras construindo uma sonoridade, além de utilizar a personificação

como figura de linguagem para expressar sua mensagem quando afirma “*Eu gosto da minha casa/ Ela gosta de mim*”, atribuindo atitudes humanas (sentimentos) à casa. Os aspectos da intencionalidade permanecem os mesmos descritos na primeira produção, que foi demonstrar o carinho que possui pelo seu lar e a família. Por fim, Yasmin faz menção à sua autoria na última linha do poema, o que também não havia na primeira escrita.

Na escrita final, a criança utiliza a letra maiúscula no início de cada verso, que não havia sido atendido na produção, faz a correção das palavras “estou”, “me”, “mim”; e grafa “família” na tentativa de corrigir a escrita da produção inicial. É importante ressaltar que as correções podem ser resultado do diálogo realizado com os alunos em sala sobre as questões da língua que deveriam se atentar na reescrita do poema. O único equívoco encontrado nessa produção, que não possui grande relevância, é a troca da consoante N pelo M quando escreve “mela” ao invés de “nela”. Porém, como já discutimos aqui, o intuito da pesquisa não está relacionado às questões gramaticais e ortográficas, mas sim ao trabalho com as produções das crianças e à adequação ao gênero trabalhado em cada SD. Isso porque, assim, estamos caminhando em direção à alfabetização dessas crianças por meio das práticas de leitura e produção textual.

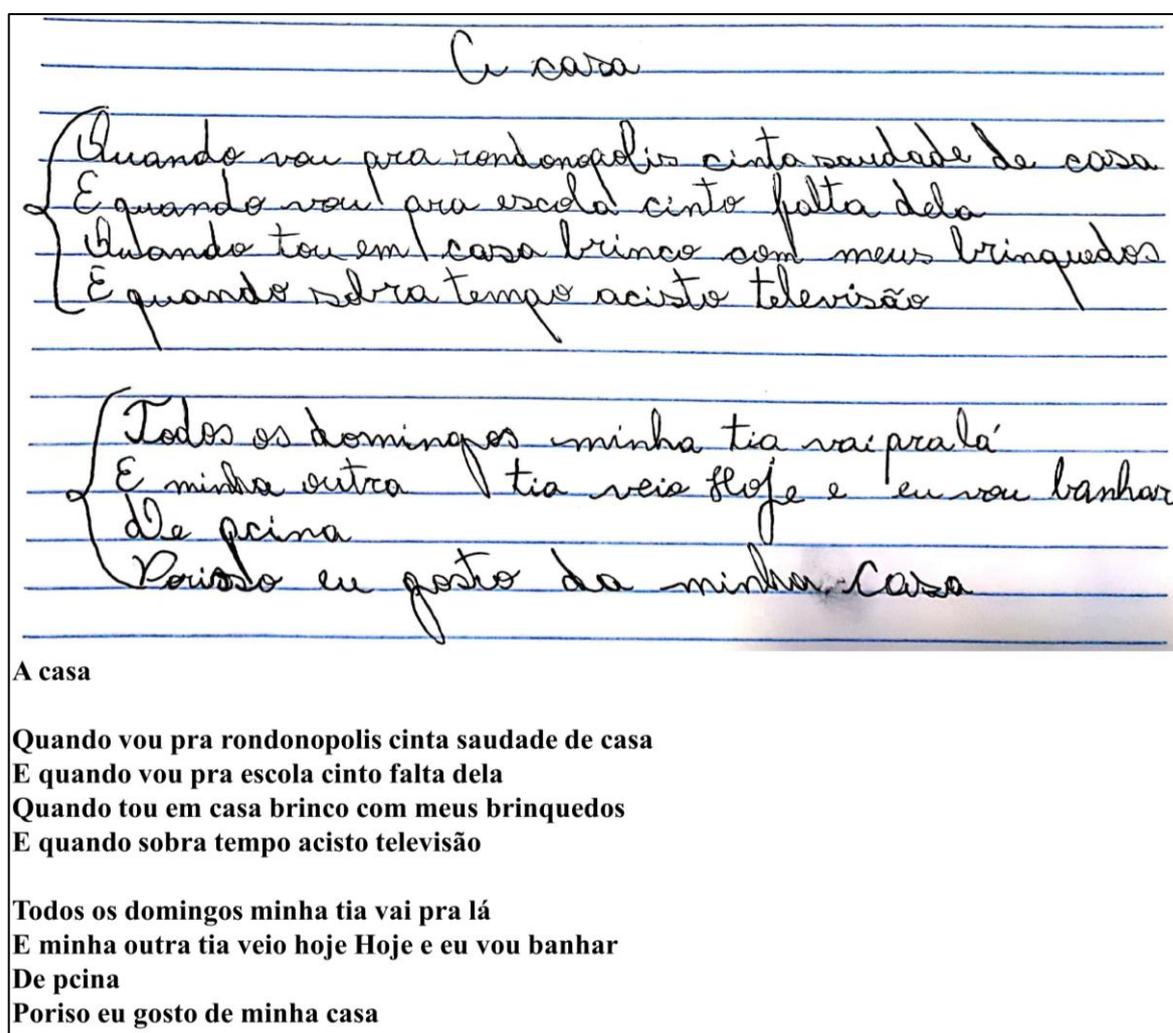
Por fim, concluímos que, após o desenvolvimento da SD, a criança se atentou aos elementos do gênero que foram trabalhados, realizando as modificações necessárias na sua produção final.

Olhando para o Critério 2 – Sentido do texto, compreendemos que estamos desenvolvendo um *jogo interativo* de mútua *cooperação*, uma vez que, como ressalta Antunes (2017), essa atividade de linguagem gira em torno de *fazer-se compreender* para quem fala, e de *recuperar os sentidos do que é dito* para quem lê. Assim, a autora comenta que é preciso conhecer a situação em que acontece a atividade de linguagem e os elementos externos que estão presentes durante o ato comunicativo, para fazermos uma interpretação adequada de um texto.

Dessa forma, podemos relembrar as emoções que Yasmin expõe no seu poema ao afirmar “*Quando estou fora dela/ Me sinto... fora de mim*”, se referindo à sua casa. Quanto de sensibilidade existe nesse verso, ainda mais quando sabemos que, no momento daquela escrita, a criança se encontrava a quilômetros de casa, pois morava na zona rural e demorava muito para chegar em casa. Podemos pensar o quão difícil é, para essa criança, estar longe de casa e da família a maior parte do dia e assim valorizar ainda mais o seu esforço em construir um enunciado compreensível que conseguisse expressar esse sentimento, essas emoções por meio de um gênero textual.

Portanto, corroboramos com Koch e Travaglia (2011, p. 38) quando defendem a posição de que “*não existe o texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa*”, pois, certamente, se o interlocutor não conhecesse a realidade de Yasmin, não compreenderia grande parte do sentido seus versos carregam. Isso demonstra a importância da interação entre o autor e o seu interlocutor, pois esta pode permitir diferentes compreensões sobre o texto da criança.

Analisamos, a seguir, o poema do Rhyan.



A casa

Quando vou pra rondonopolis cinto saudade de casa
 E quando vou pra escola cinto falta dela
 Quando tou em casa brinco com meus brinquedos
 E quando sobra tempo acisto televisão

Todos os domingos minha tia vai pra lá
 E minha outra tia veio hoje e eu vou banhar
 De pcina
 Poriso eu gosto da minha casa

A casa

Quando vou pra rondonopolis cinto saudade de casa
E quando vou pra escola cinto falta dela
Quando tou em casa brinco com meus brinquedos
E quando sobra tempo acisto televisão

Todos os domingos minha tia vai pra lá
E minha outra tia veio hoje Hoje e eu vou banhar
De pcina
Poriso eu gosto de minha casa

Figura 42: Produção inicial
 Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Diante do Critério 1 – Adequação ao gênero, podemos ver a tentativa de Rhyan em deixar sua escrita em consonância com o gênero logo na produção inicial, iniciando pela escolha do título, elemento que também apareceu na produção inicial de Kaik, ou seja, somente Yasmin não utilizou ao título na primeira escrita. Esse fato certamente ocorreu porque o título é um

elemento presente na maioria dos gêneros textuais, e as crianças já compreenderam sua importância e necessidade. Na organização textual, o menino apresenta duas estrofes, compostas por quatro versos, mesmo que entre 6º e o 7º verso tenham algumas palavras deslocadas, deixando-os incompletos. Em relação à sonoridade, percebemos que ele ainda não compreende a necessidade de um ritmo, que pode ser estabelecido por meio das rimas, na disposição dos versos e outros recursos como a repetição do som e das palavras. A intencionalidade do poema foi compreendida, que era a demonstração de sentimentos sobre sua casa, seu lar e seus familiares, assim como sua colega Yasmin.

As questões sobre a aquisição da escrita que aparecem no texto de Rhyan são próximas às reveladas pelos colegas, que são frequentes em classes de alfabetização, como já mencionamos, mas vale a pena ressaltá-las. O menino utiliza, por exemplo, diferentes grafemas para representar o fonema S, o que já demonstra uma descoberta plausível de que, no SEA, mais de um grafema pode representar o mesmo som, porém, ainda não consegue definir qual grafema deve ser utilizado para representar o som de S em algumas palavras como “cinto” e “acisto”.

No penúltimo verso, temos a grafia da palavra “pcina” também sem o S, e no último verso a conjunção “poriso” grafada junta e sem o S, revelando que ele ainda não se apropriou do uso do dígrafo SS. Gostaríamos de concluir essa reflexão com Marcuschi (2008, p. 90) quando afirma que “não importa o quanto de problemas ortográficos ou sintáticos tenha um texto, ele produzirá os efeitos desejados se estiver em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em que ele foi escrito”. Partindo dessa compreensão, entendemos as escolhas de Rhyan como experimentações de uma criança em busca de compreender a escrita, como tentativas de acerto que são realizadas por qualquer sujeito durante o uso da língua escrita e que não distorcem o sentido da sua produção.

Isso não significa que devemos abandonar essas questões, pois fazem parte de um processo de construção de conhecimentos sobre o código escrito e devem ser discutidas com as crianças posteriormente, no intuito de levá-las à compreensão do SEA. Assim, refletimos com Rhyan sobre as questões que aparecem em seu texto e a necessidade de corrigi-las para que se tornem inteligíveis ao seu leitor.

A seguir analisamos a produção final.

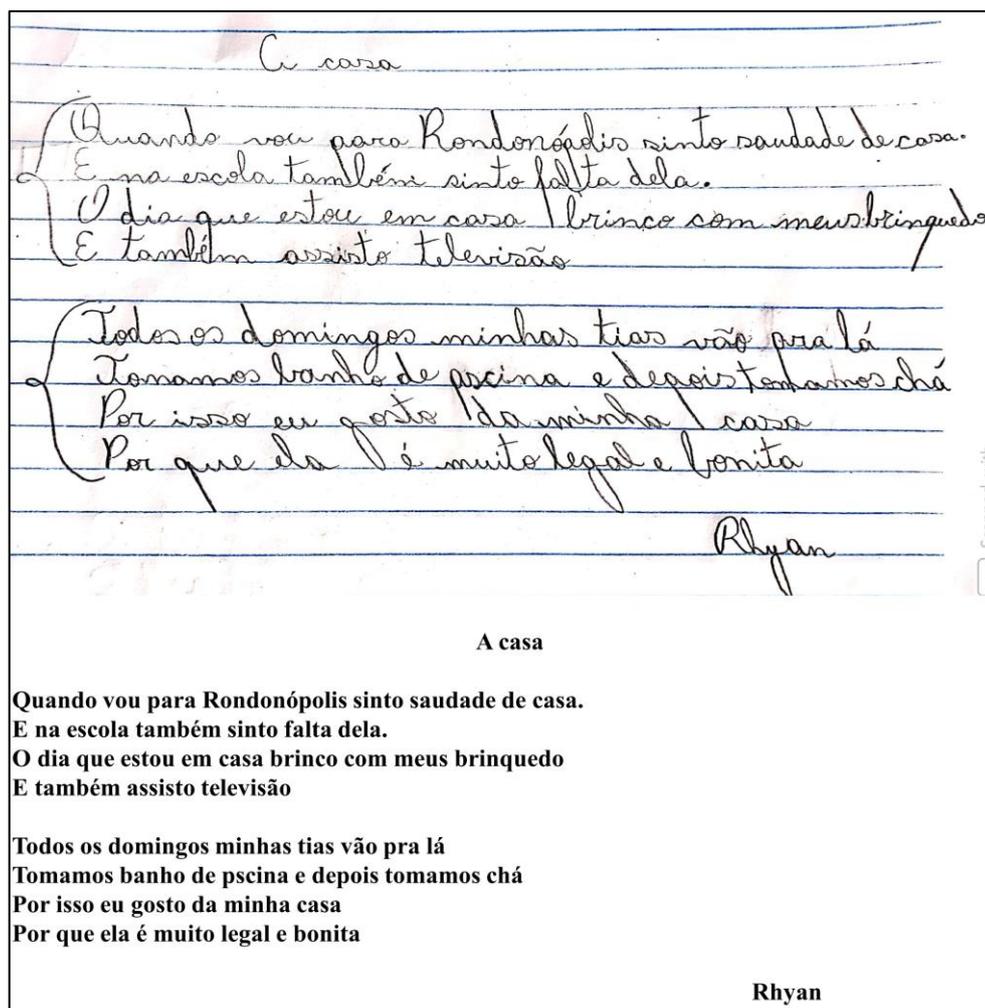


Figura 43: Produção final
 Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Continuando a análise do Critério 1 – Adequação ao gênero, observamos que a criança manteve o título e a organização textual em estrofes e versos, que agora aparecem completos com uma ideia concluída. Porém, percebemos que Rhyan não estabelece uma relação de sonoridade no poema, não há um ritmo na sua escrita construído pela repetição dos sons ou das palavras, nem figuras de linguagem. Aparece uma formação de uma rima nos versos 5º e 6º, por meio das palavras “lá” e “chá”, mas que não se estende ao restante da produção. A intencionalidade está presente como uma narrativa, em que a criança descreve ações que desenvolve em casa e menciona o carinho pelo lar, mas sem demonstrar sensações ou sentimentos mais ligados ao estilo poético.

Por fim, percebemos que a criança compreendeu parcialmente os elementos trabalhados sobre o gênero poema, mas perceber essa com aprendizagem parcial já constitui um resultado significativo para uma criança em fase de alfabetização, considerando que ele terá os próximos

anos dentro do Ensino Fundamental para fortalecer e ampliar seus conhecimentos sobre esse e outros variados gêneros textuais.

É válido ressaltar que a criança conseguiu se atentar à escrita correta das palavras “sinto” e “assisto” que foram grafadas com a consoante **C** na produção inicial, da conjunção “por isso” que estavam juntas e somente com um **S**. Ele também corrigiu a palavra proparoxítona “**R**ondonópolis” - nome de cidade - que antes foi registrada sem acento na antepenúltima sílaba e sem letra maiúscula no início. Isso demonstra que a criança conseguiu olhar para o poema inicial e perceber a necessidade de modificar os elementos apontados anteriormente, o que já demonstra um avanço importante.

Faremos agora a análise do Critério 2 – Sentido do texto, em que podemos considerar que Rhyan consegue desenvolver uma escrita coerente, que nos permite inferir sentido e compreender sua mensagem, mesmo que não tenha se adequadado a todos os elementos do gênero em questão. Pensamos no sentido de que “[...] será bom o texto quando o produtor souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatários, outros elementos da situação de comunicação em que é produzido, uso dos recursos linguísticos etc.” (KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p. 38), e todos eles são atendidos pelo autor do poema analisado.

A escrita do estudante possui uma continuidade de sentidos, os versos estão relacionados entre si, uma vez que não há contradição nas falas. Além disso, não há elementos que interrompam a comunicação entre o autor e o interlocutor, portanto, é coerente. Koch e Travaglia (2011, p. 38) pontuam que “[...] ao dizer que um texto é incoerente, temos de especificar as condições de incoerência, porque sempre alguém poderá projetar um uso em que ele não seja incoerente”. Esses fatos têm implicações no ensino de produção e também de compreensão de textos. Dessa forma, compreendemos que não é simplesmente afirmar que uma escrita é ou não coerente, precisamos apresentar os motivos de sê-la.

Enfim, exibimos um quadro para sintetizar os resultados do trabalho com o gênero poema e facilitar sua compreensão. É importante reforçar que mencionamos aqui a apreensão dos elementos essenciais do gênero a partir das produções finais.

ELEMENTOS DO GÊNERO POEMA				
NOME DOS ALUNOS	Título	Organização específica (versos e estrofes)	Sonoridade (rimas, ritmo)	Intencionalidade
Kaik	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu
Yasmin	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu
Rhyan	Atendeu	Atendeu	Atendeu parcialmente	Atendeu parcialmente

Quadro 5 – Atendimento aos elementos do gênero poema
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com as informações do quadro, notamos que duas crianças - Kaik e Yasmin - apresentaram em seus poemas todos os elementos necessários ao gênero, demonstrando a apreensão de conhecimentos por meio das atividades desenvolvidas durante a SD. Um dos colegas – Rhyan, não conseguiu adequar sua produção final a todos os elementos do gênero poema, por ter ao título e à organização do texto em versos e estrofes e por ter apresentado parcialmente os elementos sonoridade e a intencionalidade, sendo que neste último faltaram ao texto as especificidades do gênero poético.

Esse resultado pode significar que o aluno não compreendeu o gênero por completo, mas também podemos considerar que ele apenas não conseguiu aplicar os novos conhecimentos para na escrita, pois talvez naquele momento possa ter se distraído com alguma outra atividade e não conseguiu se expressar com clareza.

Consideramos que as crianças se desenvolveram expressamente em relação ao gênero poema, uma vez que conseguiram demonstrar os sentimentos que têm em relação às suas famílias de forma explícita e sem dificuldades, inclusive por meio do caráter humorístico, como o fez Kaik. Dessa forma, percebemos que o poema é um gênero textual que permite o estímulo à produção de textos coerentes pelas crianças, ainda em fase de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, faremos algumas reflexões sobre a trajetória de pesquisa percorrida até aqui, e o que nos levou aos resultados divulgados. Começamos lembrando alguns questionamentos que nos conduziram durante todo o processo: É possível identificar evoluções na produção textual dos alunos por meio do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema? As produções demonstram apreensão dos elementos essenciais do gênero? O ensino de gêneros textuais possibilita a produção textual? Os alunos conseguem produzir escritas coerentes que possuem sentido para o leitor? Posteriormente retomaremos essas questões e as possíveis respostas encontradas por nós.

A partir dessas indagações, surgiu o objetivo central desta pesquisa que consistiu em *analisar quais são as implicações do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema como estratégia à produção textual das crianças no 3º ano do Ensino Fundamental*. E, a partir disso, delineamos os objetivos específicos: 1. Analisar, pela apresentação e organização textual das produções iniciais e finais das crianças, se houve apreensão dos elementos essenciais dos gêneros estudados; 2. Perceber a presença de coerência nas produções dos gêneros textuais, considerando a importância de uma escrita que permita ao leitor inferir sentido ao texto.

Nosso locus de pesquisa foi uma sala de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, com 18 (dezoito) crianças, na faixa etária dos 8 (oito) anos de idade, na Escola Municipal Dulce Meiry Silva Sabini, localizada na zona periférica da cidade de Pedra Preta – MT. Analisamos os textos iniciais e finais de seis crianças (quatro meninas e dois meninos), tendo em vista que foram as produções obtidas ao final dos trabalhos, pois muitas vezes as crianças faltavam no início ou ao final do desenvolvimento das SDs, o que não permitiu recolher os dados de todas elas.

Ressaltamos aqui alguns impasses encontrados no início desta pesquisa que influenciaram diretamente nos resultados obtidos. Preliminarmente, pensávamos em desenvolver uma proposta numa sala de aula em que a pesquisadora atuasse como regente, o que não se fez possível diante das exigências de lotação dos profissionais da rede municipal de ensino. Logo, encontramos uma parceria para desenvolver nosso estudo. Porém, com todas as limitações de tempo e espaço exigidas pelo cronograma de conteúdos escolares que deveriam ser cumpridos, fomos obrigados a adaptar novamente o desenho do nosso percurso.

Dentre outras questões, tivemos alguns deslizamentos provocados pelos inúmeros compromissos que sobrecarregavam a pesquisadora e que, por um lapso, deixou escapar

detalhes importantes para o desenvolvimento da proposta, como o estabelecimento de um interlocutor diferente da figura do professor, como ressaltam Marcuschi (2011), Soares (2001) e outros referenciais no assunto. Compreendemos a importância de um interlocutor diferente para a produção textual das crianças, pois assim poderíamos criar uma situação comunicativa diferente daquela já estabelecida e alcançar um outro nível de interlocução, o que levaria as crianças a fazerem escolhas diferentes no momento da produção.

Portanto, esclarecemos aqui que temos conhecimento das nossas falhas nesses aspectos e certamente em outros mais, pois, apesar de pesquisadoras, somos seres em construção e em aprendizagem constante. Entendemos também que não devemos nos considerar sábios o bastante ao ponto de acreditar que não temos o que aprender, pois nesse momento não haverá motivos para a pesquisa e indagações sobre o que nos circunda.

Partindo para a conclusão efetiva desta pesquisa, dialogamos com Marcuschi (2011) quando afirma que o texto é um evento comunicativo e, portanto, uma proposta de sentido que estará completa quando entrar em interação com o seu leitor.

Falamos aqui de texto como um evento que atualiza sentidos e não como uma entidade que porta sentidos na independência de seus leitores. Quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística. (MARCUSCHI, 2011, p. 90)

Nesse sentido, buscamos trabalhar com as crianças a produção textual como um objeto discursivo em que, diante da situação comunicativa estabelecida entre os sujeitos podemos lhe estabelecer sentido. Portanto, como afirma o autor, entre as *práticas discursivas* e o *texto* temos o *gênero*, compreendido como uma prática social de interação entre os sujeitos, ou seja, uma prática textual-discursiva e foi por meio desta que desenvolvemos o trabalho com a produção textual na presente pesquisa.

Assim, voltando o olhar para o nosso objetivo de analisar quais são as implicações do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema como estratégia à produção textual das crianças no 3º ano do Ensino Fundamental, podemos concluir, a partir das análises das produções iniciais e finais, que encontramos resultados positivos. Isso porque as crianças demonstraram avanços em relação aos conhecimentos sobre os gêneros carta pessoal, fábula e poema e desenvolveram escritas coerentes.

Partindo do objetivo central, delineamos os objetivos específicos, que consistiram em:
1 Analisar, pela apresentação e organização textual das produções iniciais e finais das crianças,

se houve apreensão dos elementos essenciais dos gêneros estudados; 2. Perceber a presença de coerência nas produções dos gêneros textuais, considerando a importância de uma escrita que permita ao leitor inferir sentido ao texto.

Diante disso, identificamos que as produções finais das crianças evidenciaram a apreensão dos elementos essenciais que foram trabalhados em cada gênero textual. Sendo assim, identificamos evoluções significativas nas produções de textos, o que reforça a importância de estimular a escrita por meio do trabalho com os gêneros. É importante lembrar que as crianças evoluíram tanto em relação à adequação ao gênero quanto aos aspectos linguísticos de suas escritas, corrigindo questões da língua que foram identificadas na produção inicial. Esse resultado aponta para os efeitos positivos do trabalho com a produção de textos na alfabetização, pois as crianças podem aprender a escrever por meio das práticas contextualizadas de uso da língua.

Pensamos que as questões relacionadas ao domínio de estabelecer sentido às produções escritas são extremamente importantes, principalmente quando trabalhamos com crianças que estão caminhando na construção de conhecimentos sobre a língua escrita. Isso porque a questão central do enunciado, ou melhor, o motivo de sua realização é a comunicação de algo a alguém, é o envio da mensagem, a interlocução com os leitores. Para que tenhamos uma escrita coerente que manifeste sua mensagem sem obstáculos ao leitor, precisamos de uma situação comunicativa clara entre os interlocutores.

Assim, podemos concluir que o ensino dos gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema possibilitou às crianças do 3º ano do Ensino Fundamental desenvolverem suas produções textuais com êxito, uma vez que foram estimuladas a construir enunciados coerentes em que podemos atribuir sentidos, ou seja, são compreensíveis ao leitor. As escritas nos permitem compreender a mensagem revelada envolvendo a função comunicativa do texto, que foi atendida pelas crianças, uma vez que suas produções emanam vozes que são facilmente apreendidas pelo seu interlocutor.

Dessa forma, o trabalho com a produção de textos por meio das práticas de leitura e escrita, associado ao ensino de gêneros textuais, permite ampliar as habilidades comunicativas das crianças, pois elas escrevem desenvolvendo uma interlocução, de forma a compreender o sentido e a função social de sua escrita. Além disso, utilizam de seus conhecimentos linguísticos para emitir a mensagem desejada, e conseguem se atentar às questões da língua que ainda não conheciam e modificá-las.

Desejamos que este estudo possa contribuir para o ensino de produções textuais por meio dos gêneros, assunto que já tem sido discutido há certo tempo por diversas teóricas e inclusive em programas do Ministério da Educação como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), mas que ainda não assumiu as proporções necessárias para fortalecer tais práticas no ensino da língua.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, vol. 23, n° 4, 64-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2020.

AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. Ilustrações de Janet Ahlberg, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. In: Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados de 26 a 28 de março de 2008, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 5ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: MENIN, Ana Maria da C. S; GIOTTO, Cyntia Graziella G. S; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

BAGNO, Marcos. Fábulas Fabulosas. In: Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.) **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BORBA, Ellem Rudijane Moraes de. **Leitura Deleite e formação docente: o saber pelo prazer**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4371/1/Ellem%20Rudijane%20Moraes%20de%20Borba.pdf>. Acesso em: 4 de novembro de 2019.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 283-303, mai./jun. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v35n75/1984-0411-er-35-75-0283.pdf>. Acesso em: 31 de outubro de 2019.

BRASIL. Lei Federal 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm#anexo. Acesso em: 26 de setembro de 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2020.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/106.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2019.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CONCEIÇÃO, Fernanda Júnia Aparecida Teixeira. **Produção de textos escritos: a reescrita como prática fundamental**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-BAVRPV/1/1969m.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2º ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010.

FILHO, Urbano Cavalcante; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. As contribuições do Círculo de Bakhtin para a compreensão do gênero discursivo Divulgação Científica. **Litterata**: revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões, Universidade Estadual de Santa Cruz, Departamento de Letras e Artes, Vol. 2, n. 1, jan./jun. 2012, pag. 9 – 42, Ilhéus, BA : Editus. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/article/view/621>. Acesso em: 21 de abril de 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores (orgs). Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 21 de abril de 2020.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria da C. S; GIROTTO, Cyntia Graziella G. S; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. <https://www.ibge.gov.br/>.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 4ª ed. Campinas: SP, Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16ª ed. Campinas: SP, Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON Rildo (Coord.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 89-106, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 de setembro de 2018.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, p. 29-44, 2007.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação de produtor de texto escrito na escola: Uma análise das relações entre os processos interlocutivos e processos de ensino. In: VAL, Maria da Costa; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008.

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

LOPES, Quitéria Regina Pereira. **O gênero fábula e sua estrutura narrativa: uma proposta de produção textual para o 3º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em letras, Garanhuns, PE, 2019. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8439>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

LOUZADA, Maria Silvia Olivi. Discurso e texto: currículos, formação de professores e prática de ensino da Língua Portuguesa. **Leitura: linguagens, representação e práxis**, França: Editora Unifran, v.4, p. 17-33, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unifran.br/index.php/colecaoMestradoEmLinguistica/article/view/423/349>. Acesso em: 5 de outubro de 2019.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. A Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 33-41, fev. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637251/4973>. Acesso em: 07 de agosto de 2020.

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

MENEGASSI, José Renilson. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson_menegassi.pdf. Acesso em: 23 de julho de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NETO, Alípio Correia de Franca. Cerzido invisível – Sobre um modo de reconstituição do texto poético. **Estudos avançados**, vol. 26, nº 76, São Paulo, Set/Dez, p. 147-161, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n76/16.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2019.

ORAM, Hiawyn. **As cartas de Ronroroso: minha bruxa que não quer ser bruxa**. Editora Salamandra, 2008.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. Gêneros do discurso: esferas, arcaica e constitutividade. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 54-72, jan. /jun, 2013.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: subsídio para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2017.

ROJO, Rojane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão digital**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Cícero Gabriel dos. A concepção do processo de reescrita do aluno a partir de práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. João Pessoa, Tese (Doutorado), UFPB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14594/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2020.

SANTOS, Jucenilton Alves dos; GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. **A paródia como gênero textual em um olhar discursivo bakhtiniano: uma relação de intertextualidade**. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras - Paraíba. v. 3, nº 1, Jan-Jun, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1015/pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

SILVA, Ezequiel Theodor da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 29-44, 2007.

SOARES, Magda B. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio – Revista Pedagógica**, n. 29, fev/abr. Artmed Editora, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2017.

_____, Magda B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.

SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábula. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

VINHAL, Tatiane Portela. **A produção textual na escola e a prática docente na sala de aula: dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e 5ª série de Presidente Prudente.** Presidente Prudente, SP, Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



ANEXO 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGENS, CULTURA E PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO: PERSPECTIVAS HISTÓRICA E CONTEMPORÂNEA**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “Aquisição de vocabulário mediante a leitura e produção de gêneros textuais” a ser realizada na sala de aula do 3º ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dulce Meyre da Silva Sabino, no ano letivo de 2019. O objetivo da pesquisa é analisar o processo de aquisição, ampliação e modificação do vocabulário da criança em processo de alfabetização, a fim de identificar, nas produções textuais realizadas individualmente, as etapas evolutivas da escrita.

A metodologia utilizada será de enfoque qualitativo, e o instrumento de análise serão as produções escritas das crianças, selecionadas a partir da pesquisa de campo, momento em que a pesquisadora irá propor experiências de produção textual, que posteriormente serão analisadas em relação a aquisição do vocabulário.

A participação da criança é muito importante e ela se daria basicamente em realizar as atividades propostas pela professora/pesquisadora que serão elaboradas em forma de sequência didática, serão tiradas algumas fotos durante a realização das atividades, sempre as deixando anônimas, preservando sua identidade. Os resultados desta pesquisa poderão resultar em novas metodologias para alfabetizar crianças com desníveis em idade/série.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no intuito de autorizar a participação da criança em nossa pesquisa, assine ao final deste documento que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável que também fará a assinatura e das duas vias. Em caso de recusa, o(a) senhor(a) não terá nenhum prejuízo em relação à pesquisa, ao pesquisador ou à Instituição. Em caso de dúvida, poderá procurar o CEP/UFMT/CUR órgão responsável pelos registros de pesquisas envolvendo seres humanos, que permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios, dando assim proteção e garantia aos direitos dos participantes da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa - UFMT/CUR, está localizado à Avenida dos Estudantes, nº 5055, Parque Sagrada Família, CEP: 78.735-901, Rondonópolis – MT, Tel: (66) 3410-4153, e-mail: cepcur@ufmt.br

A coleta de dados será realizada por mim, fotografada com smartphone (celular). O material escrito recolhido será utilizado somente na pesquisa e outros textos acadêmicos (artigos, comunicações em eventos, livros, etc.) não sendo divulgado na mídia televisiva, de modo a garantir o anonimato e sigilo. Não há, portanto, riscos com relação a preservarmos a integridade e a identidade da criança. Se caso a criança não quiser participar ou realizar as atividades propostas, nós entenderemos e não a forçaremos a fazer se ela não quiser, tudo para que o ambiente de estudo seja agradável para a criança e proporcione aprendizado. Se houver, em sua opinião, qualquer desconforto em relação à atividade proposta, o(a) Sr(a) ficará à vontade para vetar a participação de seu(ua) filho(a). Os dados não serão divulgados com informações que permitam a identificação delas, reafirmamos.

A qualquer momento, o(a) senhor(a) poderá desistir e retirar a criança da pesquisa, sem que isso lhe acarrete qualquer constrangimento ou penalização. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar. Meu nome é Elaine Borges Rodrigues, matrícula 20020185, mestranda da Universidade Federal de Mato Grosso na cidade de Rondonópolis-MT no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atualmente reside no Sítio Nossa Senhora Aparecida localizado no Assentamento Canudos, no município de Pedra Preta - MT. Meu telefone é (66) 99911 9827.

Observação: O(a) senhor(a), como responsável pela criança participante da pesquisa, não terá nenhum ônus (gasto), nem receberá pagamento por sua participação. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a) .

Eu, _____ **RG:** _____

Endereço: _____

_____, considerando o exposto acima, CONFIRMO estar informado(a) por escrito e verbalmente dos dados da pesquisa – riscos, temática, objetivos e programação, ACEITO contribuir para a mesma, permitindo a participação de meu/minha filho(a) e AUTORIZO a publicação dos dados por ele(a) fornecidos.

Assinatura do responsável pela criança participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Pedra Preta, _____ de _____ de 2019.



ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGENS, CULTURA E PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO: PERSPECTIVAS HISTÓRICA E CONTEMPORÂNEA



TERMO DE ASSENTIMENTO

(Será lido para a criança)

Querido (a) amiguinho (a):

Eu me chamo Elaine Borges Rodrigues, gosto de brincar, desenhar, cantar, ler, escrever e estudar também. Eu moro no Sítio Nossa Senhora Aparecida localizado no assentamento Canudos em Pedra Preta –MT, meu telefone é (66) 99911 9827 e o e-mail para contato é: elaine_rodrigues@hotmail.com. Este documento possui duas vias, uma para você e outra ficará comigo.

Quero saber se você me deixa observar e ficar com vocês e fotografar as atividades, escritas e tudo que fizermos de legal. Seu rostinho não vai aparecer. Meu objetivo será analisar o processo de aquisição, ampliação e modificação do vocabulário da criança em processo de alfabetização, a fim de identificar, nas produções textuais realizadas individualmente, as etapas evolutivas da escrita. Você concorda com minha presença em sala de aula?

Sim ou não? Pinte a carinha:  (SIM)  (NÃO)

Se você não deixar, tudo bem, sou sua amiga do mesmo jeito, viu?

Diga um nome ou apelido que você gostaria de ter: _____

Quando eu for contar para as pessoas dessas atividades, e as coisas que vocês falaram, vou usar este nome novo, tudo bem?

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura da professora da classe: _____

Assinatura do responsável pela criança: _____

Nome da criança: _____ Idade: _____

Escreva seu nome: _____

Pedra Preta, ____ de _____ de _____.

Em caso de dúvida, o seu responsável poderá procurar o CEP/Humanidades/UFMT/CUR órgão responsável pelos registros de pesquisas envolvendo seres humanos, dando assim proteção e garantia aos direitos dos participantes da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa-UFMR/CUR, está localizado à Avenida dos Estudantes, nº 5055, Parque Sagrada Família, CEP: 78.735-901, Rondonópolis – MT, Tel: (66) 3410-4153, e-mail: cepcur@ufmt.br