



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS POR ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

FLÁVIO RENATO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Outubro - 2018

FLÁVIO RENATO DOS SANTOS

A ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS POR ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Osti

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do
Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro

2018

S237e Santos, Flávio Renato dos
A escrita de gêneros textuais por alunos do
Ensino Fundamental / Flávio Renato dos Santos. --
Rio Claro, 2018
190 p. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Andreia Osti

1. Produção de texto. 2. Sequência Didática. 3.
Poema. 4. Narrativa de Terror. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

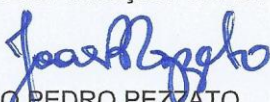
AUTOR: FLÁVIO RENATO DOS SANTOS

ORIENTADORA: ANDREIA OSTI

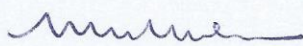
Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. ANDREIA OSTI

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. NEIDE DE BRITO CUNHA

UNIVAS / Universidade do Vale do Sapucaí - Pouso Alegre - MG

Rio Claro, 15 de agosto de 2018

Aos meus pais, Antônia Piovesan dos Santos e Antônio Carlos dos Santos, meus grandes mestres da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todas as alegrias e as realizações em minha vida. Por me privilegiar com pessoas e com acontecimento que me fazem feliz em todos os momentos.

Agradecimentos aos meus pais, Antônia Piovesan dos Santos e Antônio Carlos dos Santos, por derramarem suor e lágrimas por mim e pelo meu irmão, por serem pais exemplares e por me revelarem em cada gesto o significado do amor.

Ao meu irmão e amigo, Fábio Renato dos Santos, pelo carinho de sempre e pelo apoio incansável, e à Angélica Aparecida Agreli dos Santos, cunhada, irmã e confidente, com a qual sempre conto nas horas mais difíceis.

À doce e fofinha Maria Eduarda Agreli dos Santos, minha sobrinha linda, que sempre me tira os melhores sorrisos e me encanta com seu jeito carinhoso de ser.

Ao meu melhor amigo, Cleones dos Santos, pessoa fantástica, com a qual é impossível ficar triste, sempre me apoiando e me alegrando, do meu lado em todos os momentos, felizes ou tristes, e em todas as grandes decisões e realizações.

À minha amiga e orientadora, Profa. Dra. Andreia Osti, por todos os momentos de aprendizado, de compreensão, de dedicação e sobretudo de grande amizade.

A todos os meus professores, da Educação Básica à Pós-graduação, em especial ao Prof. Dr. João Pedro Pezatto e à Profa. Dra. Neide de Brito Cunha, por contribuírem diretamente com esta pesquisa.

Aos meus alunos, que são a razão do meu trabalho e dos meus estudos, é por acreditar neles que nós, professores, lutamos incansavelmente.

A todos professores e educadores da E.E. “Heloísa Lemenhe Marasca”, do Claretiano Colégio de Rio Claro e do Liceu Anglo Araras, em especial aos meus grandes amigos Edegilson Vagner Zerbo e Lisiane Ferreira da Silva Pereira, por terem a paciência necessária para preservar a beleza e a pureza da amizade.

A todos os meus colegas de Pós-graduação, em especial a Tatiana Aparecida Barbosa, a Tatiana Andrade Fernandes, a Emille Gomes Paganotti, a Natália Maria Pavezzi Dorta, a Hayla Emanuelle Torrezan, a Mariana Barbosa e a tantos outros, que certamente me esqueci, por contribuírem direta ou indiretamente com este estudo.

Aos grandes amigos que, longe ou perto, estão sempre em meu coração, Janaina Alves, Vanessa Moruzzi, Andréa Cristina Silva Petreca, Susa karen Lourenço, Fábria Mendes, Osmair da Silva Júnior, minha profunda gratidão por existirem.

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os
vazios com as suas
peraltagens
e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos.
(BARROS, 2011, não paginado)

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, discute a escrita de gêneros textuais por alunos do último ano do Ensino Fundamental I, procurando avaliar sobretudo os componentes formais do gênero escrito, tais como estrutura composicional, estilo de linguagem e conteúdo temático. Este estudo divide-se em duas fases: 1. Discussão teórico-bibliográfica e levantamento de estudos acadêmicos; 2. Estudo de campo com a análise dos textos escritos pelos alunos. A bibliografia estudada apontou para a necessidade do letramento escolar e, portanto, para a obrigatoriedade do ensino dos gêneros textuais nas escolas de modo sistematizado (de seus componentes internos e externos), uma vez que seu aprendizado propicia a participação dos sujeitos em práticas sociais de uso da escrita. Constatou-se também, pela leitura de teses, dissertações e artigos acadêmicos, que os alunos escreveram gêneros textuais funcionais nas escolas, contudo, houve diferentes problemas na construção de seus componentes internos que comprometeram o uso social de tais textos. Para resolvê-los, essas pesquisas sugeriram o uso das Sequências Didáticas, já que, por meio delas, é possível identificar os problemas de escrita do gênero e construir atividades direcionadas à sua solução. No mesmo sentido, também estão os resultados obtidos no estudo de campo, constatou-se, na escrita de poemas e de narrativas de terror, a capacidade escritora de gêneros textuais pelos alunos, porém, com fragilidades no desenvolvimento de seus componentes internos. As análises dos textos permitiram traçar uma relação direta entre as atividades desenvolvidas pelas docentes e os resultados das escritas. O desenvolvimento do conteúdo temático, por exemplo, foi 100% alcançado na escrita dos poemas, cujo trabalho com o tema foi sistematizado pela Professora A; já o desenvolvimento verossímil do terror e do medo nos contos de terror, não trabalhado pela outra docente, foi alcançado apenas por 27,2% dos alunos. O trabalho feito pela professora A com a estrutura do poema, em versos e em estrofes, também propiciou resultados satisfatórios nas escritas, diferente do que ocorreu com a linguagem, cujo estilo conotativo, necessário aos poemas, não foi trabalhado pela docente e, portanto, quase não aconteceu nos textos dos alunos. Da mesma forma, os contos de terror, para os quais a Professora B não propôs nenhuma intervenção, apresentaram muitos problemas relativos ao uso da norma padrão da língua, dentre eles, 22,7% tiveram o entendimento de excertos dos textos comprometido pelas dificuldades de escrita apresentadas. Diante disto, conclui-se que a criação das Sequências Didáticas, destinadas ao atendimento das dificuldades dos alunos, é necessária para o avanço na construção dos componentes internos dos gêneros textuais escritos, já que se observou que, quando trabalhados sistematicamente pelas professoras, houve progresso na escrita.

Palavras-chave: Produção de texto. Sequência Didática. Poema. Narrativa de Terror.

ABSTRACT

The present research, of a qualitative nature, discusses the writing of textual genres by students of the last year of Elementary School I, trying to evaluate, in particular, the formal components of the written genre, such as compositional structure, language style and thematic content. This study was divided into two phases: 1. Theoretical-bibliographic discussion and survey of academic studies; 2. Field study with the analysis of texts written by the students. The bibliography studied pointed to the necessity of school literacy and, therefore, to the compulsory teaching of the textual genres in schools in a systematized way (of their internal and external components), since their learning provides the participation of the subjects in social practices of use of the writing. It was also verified by reading theses, dissertations and academic articles, that students wrote functional textual genres in schools; however, there were different problems in the construction of its internal components that compromised the social use of such texts. In order to solve them, these researches suggested the use of Didactic Sequences, since, through these, it is possible to identify the problems of writing of the genre and the construction of activities directed to its solution. In this way, are also the results obtained in the field study; it was verified, in the writing of poems and horror narratives the writing ability of textual genres by the students; however, with weaknesses in the development of its internal components. The analysis of the texts allowed to draw a direct relation between the activities developed by the teachers and the results of the writing. The development of the thematic content, for example, was 100% achieved in the writing of the poems, whose work with the theme was systematized by Professor A, and the verisimilar development of terror and fear in the tales of terror, not worked by the other teacher, was reached by only 27.2% of the students. The work done by teacher A with the structure of the poem, in verses and in stanzas, also provided satisfactory results in the writings. Different from what happened with language, whose connotative style, necessary to the poems, was not worked by the teacher and, therefore, almost did not happen in the texts of the students. Similarly, the horror stories, for which Professor B did not propose any intervention, presented many problems related to the use of the standard language, among them, 22.7% had an understanding of excerpts from texts compromised by the difficulties of presented. From this, it was concluded that the creation of Didactic Sequences, at addressing the difficulties observed, are primordial to obtain improvements in the construction of internal components of written text genres, since it was observed that, when they were systematically worked by the teachers, there was progress in writing.

Keywords: Text Production. Didactic Sequences. Poem, Horror Stories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Habilidades comuns do 3º ao 5º ano – Língua Portuguesa – EIXO ESCRITA.....	47
Quadro 2: Habilidades específicas ao 5º ano – Língua Portuguesa – EIXO ESCRITA...	48
Quadro 3: Produção escrita.....	49
Quadro 4: Agrupamento de gêneros textuais por aspectos tipológicos.	53
Quadro 5: Sequências didáticas para expressão oral e escrita: distribuição das 35 sequências.....	55
Quadro 6: Descritores observados no gênero textual Poema.....	114
Quadro 7: Atendimento aos componentes internos do gênero Poema escrito pelos alunos do 5º ano A.....	116
Quadro 8: Descritores observados nos gêneros textuais Contos de terror e Narrativas de mistério.....	140
Quadro 9: Atendimento aos componentes internos dos gêneros Contos de terror e Narrativa de mistério escritos pelos alunos do 5º ano B.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
EF I	Ensino Fundamental I
EF	Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SD	Sequências Didáticas
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA E O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS NAS ESCOLAS	20
2.1 O ensino dos gêneros textuais nas últimas décadas no Brasil.....	20
2.2 O processo de letramento e o ensino da linguagem escrita.....	25
2.3 Gêneros textuais: a materialização dos textos em práticas sociais	34
2.4 Gênero textual, tipologia e suporte de texto: relações e distinções	39
2.5 É preciso ensinar os gêneros textuais na escola?	42
2.6 O que ensinar sobre os gêneros textuais?	45
2.7 Quais gêneros textuais ensinar no Ensino Fundamental I?	51
3 A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	57
3.1 A construção dos gêneros textuais e a utilização da modalidade escrita no Ensino Fundamental	59
3.2 O ensino dos gêneros textuais: as sequências didáticas e outras estratégias docentes	67
3.3 Estratégias para o desenvolvimento da competência escritora.....	81
4 DELINEAMENTO DA PESQUISA	93
4.1 Objetivos.....	93
4.2 Justificativa e problema	93
4.3 Campo de investigação	95
4.4 Participantes.....	97
4.5 Instrumentos	97
4.6 Procedimentos de coleta dos dados.....	98
4.7 Procedimentos de análise dos dados	99
5 RESULTADOS.....	102
5.1 Observação da escrita de gêneros textuais no 5º ano A.....	102
5.2 Resultados da escrita do gênero textual poema no 5º ano A	108
5.3 Observação da escrita de gêneros textuais no 5º ano B.....	129
5.4 Resultados da escrita do gênero textual contos de terror no 5º ano B ..	132
6 DISCUSSÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	152
6.1 As atividades de escrita desenvolvidas e os gêneros textuais produzidos pelos alunos: relações e implicações	155
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	166

REFERÊNCIAS.....172

APÊNDICES181

ANEXOS186

1 INTRODUÇÃO

Em sociedades letradas, como é o caso do Brasil, a escrita é considerada fundamental a todos os indivíduos para que delas participem plenamente, uma vez que, nessas sociedades, a leitura e a escrita ocorrem nas mais diferentes práticas sociais das quais o homem participa. Para Mortatti (2004, p. 98-99), a escrita, em sociedades grafocêntricas, tem papel central na vida das pessoas, já que ela propicia a aquisição de bens culturais determinantes às mudanças de “estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico”.

Desse modo, é fundamental que todos se sintam pertencentes à cultura escrita, não apenas tendo acesso à escrita, mas também se apropriando dela, sabendo usá-la em diferentes contextos. Diante dessa necessidade é que, atualmente, se exige da educação formal, realizada pela escola, que, além de ensinar as letras do alfabeto às crianças, também se ensine a ler e a escrever textos presentes nos mais diversos espaços sociais, ou seja, é preciso que o sujeito aprenda a leitura e a escrita para exercitá-las socialmente. Para tanto, a escola deve promover o ensino da modalidade escrita por meio das práticas consequentes e simultâneas da alfabetização e do letramento. Contudo, tanto a história da educação, mais especificamente, a história do ensino da escrita, quanto muitas práticas atuais realizadas pelos docentes para o ensino da produção de textos têm ido na contramão dessa perspectiva, ou seja, não se ensinou por muitos anos e ainda não se ensina em muitas escolas do Brasil a escrita de textos voltada à formação do sujeito participativo das ações de linguagem que ocorrem no cotidiano.

Mortatti (2006) revela que, durante praticamente toda a história da educação formal no Brasil, do período Imperial até o início da década de 1980, pouco se tratou da formação escritora para o exercício social dessa prática e ocorreram poucas práticas de escrita votadas para a aprendizagem de textos úteis ao cotidiano. O que se fez, ao longo de mais de dois séculos, foram exercícios de cópias, ditados, atividades de caligrafia, de ortografia, de construção de frases isoladas, exercícios para o aprimoramento dos tipos de letras e as tão recorrentes redações/composições escolares (texto cuja finalidade era o aprimoramento linguístico ou a avaliação da utilização da norma culta da escrita). Ou seja, o ensino da escrita do texto não visava a inserção do indivíduo na cultura escrita.

Quanto às composições/redações escolares, Schneuwly e Dolz (2004) alertam que estes são textos que ainda são recorrentes nas escolas. Para os autores, esses gêneros textuais são produtos estritamente escolares, criados pela própria escola para aperfeiçoar o uso da linguagem padrão ou para avaliar a capacidade de uso da norma culta da língua pelos alunos. Esse caráter específico assumido por esse gênero escolar tira-lhe qualquer outro valor social, ou seja, são textos escritos constantemente nas escolas que não possuem valor comunicativo.

Essas e outras práticas que, infelizmente, ainda são recorrentes nas escolas brasileiras distanciam-se da proposta de ensino voltado para a apropriação da modalidade escrita da língua, ou seja, do aprendizado da escrita para usá-la socialmente, tal qual propõe Soares (2006), uma das precursoras desta discussão no Brasil. Para a autora, a inserção e a efetiva participação do sujeito na cultura escrita ocorre por meio da alfabetização e do letramento que, para ela, devem ser tomados como processos complementares e simultâneos, sendo que a alfabetização corresponde à “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2006, p. 47), ou seja, a alfabetização significa a construção de “[...] instrumentos e/ou técnicas de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” que possibilita ao indivíduo decodificar e codificar as letras do alfabeto (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24). Já o letramento é compreendido, pela autora, como condição ou estado daquele que sabe ler e escrever e participa das práticas sociais que usam a linguagem escrita, isto é, o letramento é a capacidade de utilizar a escrita em situações reais e de modo eficiente em benefício próprio ou de um grupo social (SOARES, 2006). Para esses autores, o aprendizado da escrita deve ocorrer a partir do encontro entre a alfabetização e o letramento, destacando-se a indissociabilidade e a interdependência dessas práticas como determinantes para que o indivíduo tanto aprenda a utilizar os códigos da escrita em consonância com as regularidades e irregularidades ortográficas da Língua Portuguesa quanto se aproprie da linguagem escrita, tornando-se apto para utilizá-la em diferentes práticas sociais.

Analogamente, o Governo Federal, no Pró-Letramento (BRASIL, 2012), também defende que a aprendizagem da linguagem escrita deva ocorrer quando a alfabetização (capacidade de codificar e de decodificar os sinais gráficos, atendendo às necessidades iniciais da leitura e da escrita) está diretamente ligada ao letramento (“estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo

organizado diferentemente: a cultura escrita”). Sobre a relação desses dois processos, assim como Soares (2006), o Governo Federal compreende que o grande desafio do ensino da leitura e da escrita seja realizar tal conciliação “[...] assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 2012, p. 11).

Acreditando também que a apropriação da linguagem escrita ocorre mediante a aliança das práticas de alfabetização e de letramento, esta pesquisa parte do pressuposto que a utilização e o ensino dos gêneros textuais sejam fundamentais para que os alunos aprendam a ler e a escrever textos que fazem parte de seu cotidiano e de outros espaços sociais dos quais elas possam vir a participar. Desse modo, o ensino dos gêneros textuais justifica-se, uma vez que os gêneros representam a concretização dos enunciados linguísticos em práticas reais de uso da linguagem, ou seja, os gêneros textuais escritos apresentam-se como produto final da escrita e aprendê-los significa apropriar-se das práticas de linguagem escritas nos mais diversos espaços sociais.

Essa concepção de linguagem escrita alicerça-se nos estudos de Bakhtin (2003) considerando que a linguagem escrita, assim como a oral e outras tantas, possui um caráter plástico, modifica-se de acordo com as necessidades do homem, porém, sua ocorrência no meio social dá-se sempre por meio de “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, os quais se denominam gêneros textuais. Isso significa que os gêneros se constroem por meio do “seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”, tais componentes internos presentes no gênero ocorrem sem grandes variações (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin (2003), a estabilidade dos gêneros textuais decorre da utilização da linguagem escrita para determinados fins dentro de um mesmo espaço sociocultural. Apoiado nesses estudos, Marcuschi (2002) defende que há esferas/instâncias nas quais ocorrem atividades humanas e produções discursivas que “propiciam discursos bastantes específicos”, tais discursos ocorrem como um conjunto de gêneros textuais com características semelhantes e favoráveis às atividades desenvolvidas pelo homem dentro deste “domínio discursivo” (MARCUSCHI, 2002, p. 23). Ou seja, os gêneros textuais podem ser definidos como forma concreta em que se realizam os textos, que assumem características específicas de acordo com o domínio (campo) discursivo no qual ele ocorre.

Desse modo, crendo nos gêneros textuais como “estágio final” da escrita, como forma mais elaborada de manifestação dessa linguagem, a presente pesquisa defende que somente se pode afirmar que o indivíduo escreve quando ele é capaz de produzir textos que funcionem na sociedade, ou seja, somente lê ou escreve aquele que conhece e domina o uso de diferentes gêneros textuais necessários à sua vida social. No entanto, para isso, é necessário que o ensino sistemático dos gêneros textuais faça parte das práticas pedagógicas cotidianas das escolas. Marcuschi (2002, p. 32-33) considera que “um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão” da escrita. Para o autor, aprender os gêneros significa maior participação das situações de uso da escrita.

Dessa mesma forma, Schneuwly e Dolz (2004) consideram que, para o aprendizado de textos que funcionam em práticas sociais, é necessário que a escola sistematize seu ensino. Nesse contexto, os autores destacam que ensinar a escrever gêneros textuais nas escolas significa entendê-las como espaço de continuidade entre o que é externo e interno a ela, desta forma, o grande desafio do professor é o de “administrar” o ensino de um texto que não está no seu lugar de comunicação natural: a escola é apenas um espaço de aprendizagem da maioria dos textos que ocorrem, predominantemente, em outros espaços.

Ainda que essa prática de ensino seja desafiadora, essa proposta atende ao ensino da diversidade de textos escritos que ocorrem nos diferentes espaços sociais da atualidade, ademais, propicia a criação de situações autênticas e promove boas razões para se escrever dentro do universo escolar. Assim, confia-se no ensino da escrita a partir da representação do gênero textual na escola como situação mais ou menos espontânea que possibilita ao aluno vivenciar situações semelhantes (e não iguais ou reais) àquelas que ocorrem em suas práticas sociais de uso da linguagem escrita (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Val (2007, p. 24) considera que aprender a escrita, por meio do ensino de gêneros textuais, significa estar diante de objetos com padrões determinados socialmente. Com o ensino dos gêneros, é possível “contar com saber linguístico intuitivo do aluno”, possibilita-se que ele conheça e domine situações reais de uso da escrita que fazem parte da vida social e, por fim, promove-se o aperfeiçoamento das práticas de linguagem “social e politicamente controladas, de instrumentos de poder”.

É preciso, porém, que a escola se atente ao que fazer e como fazer para ensinar a escrita por meio dos gêneros textuais. Os principais documentos oficiais do Governo Federal que discutem o ensino de gêneros textuais abordam a importância de seu ensino e elencam uma série de habilidades, capacidades e conhecimentos a serem desenvolvidos em cada ano escolar, no entanto, não tratam de aspectos específicos a serem ensinados sobre cada gênero. Isso significa que esses documentos não dizem o que se deve ensinar especificamente sobre um ou outro gênero.

Contudo, há aspectos importantes que devem ser pensados pelo docente para que o efetivo aprendizado da escrita de gêneros textuais ocorra. Sobre isso, Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) consideram que o ensino deve atender tanto aos aspectos internos quanto aos externos responsáveis pela ocorrência de um gênero textual, ou seja, para as autoras, é preciso que o professor trabalhe os possíveis conteúdos de um gênero, sua linguagem e sua estrutura composicional, mas também é crucial que se discuta, com os alunos, sobre os usuários envolvidos, o contexto social, cultural, geográfico etc. que determinam as escolhas do gênero.

Analogamente, Val (2007) considera que é preciso que o professor leia, junto aos alunos, textos que circulam socialmente nas mais diferentes esferas e discuta com eles sua função e seu alcance (contexto de circulação, pessoas envolvidas, implicações e poder que ele produz aos seus usuários). Tais discussões farão com que os alunos se tornem usuários mais competentes da escrita, já que, futuramente, em suas relações sociais, poderão escolher os gêneros textuais que melhor funcionem para cada situação e saberão também adequar sua forma, seu conteúdo e sua linguagem de maneira que tais textos aconteçam de modo eficiente, produzindo os efeitos desejados.

Outro grande desafio para o ensino dos gêneros textuais refere-se à seleção de quais gêneros devem ser ensinados em cada ano escolar e de que forma os selecionar. Novamente, diante dessa dificuldade, as diretrizes educacionais do Governo Federal esquivam-se da solução desse problema, o que se observa nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), por exemplo, é o apontamento de alguns gêneros mais indicados para o ensino da escrita (já que são textos escritos mais frequentemente) e outros mais apropriados para o ensino da leitura (BRASIL, 1997). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento em fase final de elaboração, também não aprofunda tal discussão e apenas aponta um

ou outro gênero textual a ser ensinado em alguns anos escolares e algumas tipologias textuais que devem ser trabalhadas para o desenvolvimento de algumas habilidades de escrita, tais como a argumentação ou a exposição de ideias.

Entretanto, autores como Schneuwly e Dolz (2004) defendem que há modos de agrupar os gêneros textuais que podem facilitar o trabalho docente e, mais do que isto, favorecem a aprendizagem da escrita. Para esses autores, o ensino dos gêneros é favorecido quando são agrupados de acordo com seus domínios sociais (campos discursos) e suas finalidades sociais, quando são consideradas as tipologias textuais as quais pertencem e, por fim, quando são observadas determinadas capacidades linguísticas homogêneas que predominam em certos agrupamentos de gêneros textuais.

Em síntese, os agrupamentos de gêneros textuais mostram-se muito importantes para o aprendizado da escrita, já que: 1. Os alunos aprendem diferentes gêneros, diversificando-se as modalidades discursivas, as tipologias textuais, os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem dominantes a cada gênero durante todos os anos escolares; 2. A aprendizagem passa a ocorrer em espiral, o que significa que os gêneros a serem ensinados a cada ano sejam, gradualmente, escolhidos de acordo com sua complexidade, sendo possível retomar e aprofundar as características tipológicas de outros gêneros mais fáceis já estudados; 3. Os alunos aprendem cada vez mais precocemente os gêneros.

Assim sendo, considerados os aspectos internos (conteúdo temático, estilo de linguagem, estrutura etc.) e externos (finalidade do texto, usuários, contexto social, cultural, regional de ocorrência do gênero etc.) necessários ao ensino dos gêneros e do imperativo de organizá-los sistematicamente em agrupamentos para que mais alunos aprendam um número maior de gêneros, as pesquisas acadêmicas dos últimos anos têm revelado a necessidade de o ensino dos gêneros textuais ocorrer por meio de Sequências Didáticas (SD) elaboradas e desenvolvidas por professores. Os estudos de Angelo e Menegassi (2016), Araújo (2015), Baldissera (2015), Barbosa (2015), Batista (2016), Dalla-Bona e Bufrem (2013), Fonseca (2012), Franco (2015), Galvão (2015), Oliveira (2016), Silva P. (2015) e Souza A. (2015), dentre tantos outros, apontam que as SD facilitam o aprendizado dos gêneros.

Tais SD, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), apresentam-se como um conjunto de atividades que são programadas e aplicadas pelo docente, junto aos alunos, com objetivo de promover o aprendizado de gêneros textuais desconhecidos

ou difíceis aos alunos. Essas atividades organizam-se basicamente em quatro fases: apresentação da proposta inicial de escrita, produção da primeira versão do texto, módulos de intervenção (atividades de aperfeiçoamento da escrita do gênero) e produção final de texto. Entretanto, a SD não deve ser considerada um instrumento pronto, presente em apostila ou que se planeja no início do ano letivo e que sirva igualmente para turmas diferentes. Desde a apresentação da atividade de escrita aos alunos, é preciso que se considere os saberes relacionados ao gênero trazidos pelos discentes e, após a escrita da primeira versão do texto, os módulos de intervenção serão, assim, construídos para atender às necessidades específicas de cada grupo e/ou aluno para o avanço/melhoria da escrita do gênero. Em síntese, pode-se dizer que a SD funciona como estratégia que favorece o ensino dos gêneros atendendo às carências apresentadas na primeira escrita dos alunos, o que torna mais eficiente a ação pedagógica do professor.

Diante das assertivas e também da complexidade do ensino dos gêneros textuais supramencionados, é que se delineia o objetivo central desta pesquisa: observar a escrita de gêneros textuais no Ensino Fundamental I, avaliando os componentes internos (aspecto formal) do gênero escrito pelos alunos: conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional dos textos. Tal avaliação, contudo, somente pode ocorrer quando observada a proposta de atividade de escrita organizada e aplicada pelo docente para que, então, se correlacione o texto escrito pelo aluno à atividade desenvolvida pelo docente.

Dessa forma, para realização de tais discussões, esta pesquisa, primeiro, buscou, na seção *A aprendizagem da linguagem escrita e o ensino de gêneros textuais escritos nas escolas*, realizar uma profunda discussão sobre a importância do ensino dos gêneros textuais. Nesse momento, resgataram-se autores e documentos oficiais, os quais explicitam o que são o processo de letramento e os gêneros textuais, qual a importância dos gêneros, por que os ensinar nas escolas, quais gêneros são mais propícios ao ensino da escrita e o que deve ser ensinado.

Em um segundo momento, na seção *A produção textual escrita no Ensino Fundamental*, objetivou-se resgatar os últimos trabalhos acadêmicos que discutem o ensino de gêneros textuais no Ensino Fundamental. Assim sendo, apresentaram-se algumas pesquisas que avaliam os gêneros textuais escritos pelos alunos tanto em seus aspectos formais de construção do gênero quanto no que se refere ao uso da norma culta da língua. Também se aprofundaram as discussões sobre a importância

das Sequências Didáticas e se explicitaram como foram e devem ser trabalhadas as SD nas salas de Ensino Fundamental (EF), além de outras estratégias que favorecem o desenvolvimento da competência escritora dos alunos.

Na seção *Delineamento da pesquisa*, são expostos os objetivos geral e específicos deste trabalho, apresentando também as justificativas e o problema a ser estudado, o campo de investigação, os participantes, os instrumentos, os procedimentos de coleta e de análise dos dados obtidos. Posteriormente, apresentam-se os resultados da pesquisa.

Por fim, a seção que se segue se dedicou à exposição dos resultados dos textos dos alunos, coletados na observação das atividades de escrita de gêneros textuais desenvolvidas pelas professoras. Em seguida, realizou-se a análise dos dados, buscando discutir os aspectos positivos e negativos da escrita de cada gênero e, na medida do possível, correlacionando os resultados das escritas com as atividades elaboradas e aplicadas pelas docentes em sala de aula. Na última seção, foram feitas, finalmente, as considerações finais, as quais apresentaram algumas contribuições desta pesquisa com a temática abordada, algumas conclusões em torno da necessidade de revisão das práticas de sala de aula e de apoio do poder público para subsidiar mudanças no ensino da escrita de gêneros textuais nas escolas, além de apontar possibilidades de novos estudo em torno da temática.

2 A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA E O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS NAS ESCOLAS

Como o objetivo central deste trabalho é discutir a aprendizagem de gêneros textuais escritos no Ensino Fundamental I, pretende-se aqui apresentar a importância de sua aprendizagem e o papel que a escola tem no desenvolvimento desta temática. Assim, essencialmente, esta seção pretende discutir o quanto a escola é fundamental para a aprendizagem de gêneros textuais que, conseqüentemente, propiciarão a inserção e a participação ativa dos sujeitos em espaços sociais que fazem uso e valorizam a linguagem escrita como forma de comunicação.

Para tanto, primeiro, será traçada aqui uma breve linha do tempo que, concisamente, apresentará o tratamento dado ao ensino de textos escritos ao longo dos últimos três séculos no Brasil. Feito isso, serão revisitados importantes textos teóricos, legislações e diretrizes que, atualmente, atrelam o ensino da linguagem escrita às práticas de alfabetização e de letramento; entretanto, considerado o objetivo principal deste trabalho, a alfabetização apenas será discutida tendo em vista sua relação próxima e indissociável com o letramento, este, por sua vez, será estudado, uma vez que se acredita que o processo contínuo e permanente de letramento somente ocorre por meio da aprendizagem dos gêneros textuais. Por fim, deve-se conceituar e discutir o que é gênero textual, qual seu espaço e valor social, os motivos pelos quais a escola deve ensiná-lo, as dificuldades deste ensino e o que se aprende quando os gêneros textuais são ensinados formalmente na escola.

2.1 O ensino dos gêneros textuais nas últimas décadas no Brasil

Para resgatar a história do ensino da escrita de textos no Brasil, recorreu-se ao trabalho “História dos métodos de alfabetização no Brasil”, de Mortatti (2006), resultante de conferência proferida pela autora em seminário promovido pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse texto, a autora enfatiza as “disputas”, as substituições e as sobreposições de um método de alfabetização em relação ao outro ao longo do tempo e revela a complexidade histórica de implementação da alfabetização escolar como processo que conduz as crianças ao aprendizado da leitura e da escrita. A explanação dessa questão controversa é realizada desde o final do século XIX, período em que o Brasil se torna uma república e as “Aulas Régias”

dão lugar à institucionalização da escola como espaço de “preparo das novas gerações”. Nesse contexto é que a escola passa a ser obrigatória, torna-se leiga, gratuita e o ensino da leitura e da escrita naquele período ganham destaque, o que exige que a escola prepare seus profissionais para fornecer um “ensino organizado, sistemático e intencional” (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

Os métodos de alfabetização bem como o valor dado ao ensino da escrita são expostos, por Mortatti (2006), em quatro diferentes momentos, os quais revelam indefinições e conflitos em torno do método adequado para o ensino da leitura e da escrita. No que concerne à escrita, observa-se que tal prática esteve sempre em segundo plano, para não dizer que foi esquecida, isto porque a escola priorizava o ensino da leitura, entendendo que seu aprendizado implicaria no consequente aprendizado da escrita, não necessitando ensiná-lo. Isso implica em dizer que a escola, muitas vezes, restringia o ensino da escrita às cópias, aos ditados ou às redações/composições escolares com a finalidade de aprimoramento linguístico, ou seja, o ensino da escrita do texto não visava a inserção do indivíduo na cultura escrita.

Na primeira divisão estabelecida pela autora, que corresponde a todo o período do Império Brasileiro até o início da década de 1890, o trabalho com a escrita desenvolvido nas escolas restringia-se “à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras” (MORTATTI, 2006, p. 5-6). A partir de 1890 até meados de 1920 (2º momento), a ênfase ainda incidia sobre o ensino da leitura, quanto ao ensino da escrita, “era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado” (MORTATTI, 2006, p. 7-8).

Por volta da década 1970, se inicia a produção de manuais do professor e das cartilhas, todavia, a escrita continuava marginalizada, isto porque ainda se priorizava a habilidade caligráfica e ortográfica, que eram ensinadas simultaneamente à habilidade de leitura. Somente em um quarto momento, a partir da década de 1980, em meio aos debates nacionais e à incorporação da teoria construtivista aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se iniciou o processo de valorização do ensino da escrita, junto a isto chegaram ao Brasil as primeiras discussões em torno do processo de letramento.

Porém, antes de se trazer aqui os efeitos positivos da aplicação do processo de letramento para o ensino da linguagem escrita, é preciso apontar algumas práticas de ensino de textos que se cristalizaram nas escolas nas últimas décadas: as redações ou composições escolares. Esses textos figuraram por anos e ainda ocorrem em muitos contextos escolares, contrariando as mudanças de concepção de ensino da linguagem escrita trazidas pela teoria do processo de letramento chegada ao Brasil na década de 1980.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a escrita das composições escolares pode ser dividida em três grupos: a descrição, a qual privilegia o domínio da observação; a composição, em que ocorre, por exemplo, o detalhamento minucioso de uma gravura e a sua narração (que se apoia nas técnicas utilizadas para a descrição e para a composição); e, por fim, a dissertação, em que se privilegia o rigor matemático para a comprovação de uma tese. Ainda que a “narração” e a “descrição”, atualmente, não sejam consideradas gêneros textuais e sim tipos de textos (o que será discutido posteriormente neste trabalho), é preciso dizer que, nesse contexto de produção de escrita apresentado anteriormente, tanto elas como a composição e a dissertação podem e devem ser encaradas como gêneros textuais, porém, estritamente escolares, sem a capacidade de funcionarem em outros espaços escolares. Ou seja, Schneuwly e Dolz (2004) revelam que a escola, para além daqueles textos que circulam socialmente para atender aos anseios humanos, criou seus próprios produtos (gêneros) que, muitas vezes, não funcionam em nenhum outro espaço social senão dentro da própria escola: tornando-se a redação/composição escolar.

Compreendido o que são esses gêneros escolares, é preciso entender o porquê dessas criações e se há valor nesses textos ou qual o objetivo das práticas pedagógicas que requeriam essas produções escritas. O primeiro ponto que é preciso destacar, segundo Schneuwly e Dolz (2004), é que esses textos são produtos culturais da escola que servem como “ato de representação perfeita do mundo” (expressão do pensamento e da experiência humana) em que a arte é o próprio ato de escrever (e isto não significa que seja um exercício poético, é, porém, um exercício pedagógico), cuja finalidade é conduzir o aluno ao domínio pleno da norma culta da linguagem escrita. Ou seja, essas práticas de escritas escolares apresentam-se como instrumentos de desenvolvimento ou aperfeiçoamento linguístico e também como avaliação da capacidade escritora dos alunos. E é pelo fato de serem textos que não

comunicam fora da escola que esses gêneros são tão criticados, já que seu funcionamento se restringe ao “‘coroamento’ do esforço pedagógico” e não alcança a função comunicativa que os textos devem ter (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 56).

Além dos prejuízos causados pelas produções escritas trabalhadas nas escolas sem viés comunicativo, como explicitado, há, atualmente, algumas políticas públicas que, indiretamente, colocam o ensino da escrita em segundo plano e privilegiam o ensino de habilidades de leitura, algo muito parecido com o que a história da alfabetização revelou. Essa constatação e crítica ao ensino da linguagem escrita na atualidade é feita por Gontijo (2013) que observa que algumas avaliações externas aplicadas pelo MEC para avaliar a qualidade do ensino da linguagem escrita nas escolas, em redes públicas de ensino, dentre elas a Prova Brasil (aplicada aos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e a Provinha Brasil (aplicada ao 2º ano do Ensino Fundamental), listam alguns descritores de competências leitoras antecipadamente à aplicação das provas, levando muitos professores a “treinar” seus alunos para estas habilidades.

Percebe-se que semelhante tratamento não é dado à escrita, isto é constatado quando se observa, por exemplo, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental (último ano escolar do Fundamental I) e verifica-se que o que norteia esta avaliação são algumas competências, requeridas dos alunos, estritamente relacionadas à leitura. Tais competências estão divididas em seis descritores: 1. Procedimentos de leitura; 2. Implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto; 3. Relação entre textos; 4. Coerência e coesão no processamento do texto; 5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; 6. Variação Linguística (BRASIL, [2011], não paginado). Para Gontijo (2013), a redução dessas avaliações externas à verificação da capacidade leitora induz as instituições de ensino, ao invés de trabalhar o exercício crítico da leitura e da escrita, a preparar seus alunos para testes que “medirão” apenas algumas habilidades de leitura dos alunos, já que este é o foco das avaliações externas.

Todavia, as legislações, as diretrizes curriculares atuais e os principais estudos sobre ensino-aprendizagem da linguagem escrita não defendem o ensino da escrita meramente como instrumento de aperfeiçoamento linguístico, nem tampouco defendem o treino ou a preparação dos alunos para os testes de leitura. Muito pelo contrário, esses textos apontam para outra perspectiva: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), legislação maior que regulamenta a educação formal no Brasil,

atribui à escola o dever de desenvolver a “capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, Lei 9394, art. 32º). O que equivale a dizer que é preciso que a escola cumpra seu dever de formar um leitor e um escritor proficiente no uso da Língua Portuguesa, capaz de atuar em diferentes espaços sociais que fazem uso da escrita.

Mas de que forma a escola deve atuar no exercício do ensino da linguagem escrita? Marcuschi (2008, p. 55) é categórico ao afirmar que a escola não ensina a língua materna ao aluno, já que este já a conhece e a utiliza satisfatoriamente bem antes de entrar na escola, atendendo grande parte de suas necessidades. O que a escola deve fazer, então, é ensinar, aos alunos, “usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral”. Isso significa que tanto o ensino da escrita que prioriza o estudo das habilidades leitoras para se obter bons resultados nos testes, quanto o ensino da escrita de redações/composições escolares sem viés comunicativo, não cumprem o papel da escola de ensinar a escrita funcional.

É importante considerar que, quando se critica o trabalho com a escrita para o ensino da norma culta da língua, não se quer aqui sugerir que isto não deva ser feito pela escola. Muito pelo contrário, pois, como exposto anteriormente, a escola deve ensinar “formas não corriqueiras de comunicação” e o aprendizado da norma culta é importante para que a criança se comunique em diferentes instâncias discursivas. Entretanto, esse ensino deve estar vinculado à função comunicativa dos gêneros textuais que circulam socialmente e não aos modelos de escrita escolares (redações/composição) que são desprovidos de comunicação.

Essa mesma perspectiva de ensino da linguagem escrita, que visa a participação ativa dos sujeitos na sociedade letrada, está expressa nos documentos e nos estudos mais importantes desenvolvidos pelo MEC nos últimos anos. Desde a elaboração dos PCN, em 1997, esse Ministério já vem defendendo o ensino da escrita que tenha como referência os textos que circulam fora da escola (o que contraria a criação de gêneros escolares para o ensino): “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (BRASIL, 1997, p. 27-28). Isso não significa, por exemplo, que, na fase inicial da escrita, os conhecimentos notacionais (sistema de representação convencional, como a escrita alfabética) e todas as convenções da linguagem escrita não devam ser ensinadas. Ao contrário disso, o que os PCN defendem é que tanto a alfabetização

quanto o estudo profundo da linguagem escrita se deem a partir dos gêneros textuais que são aprendidos ou já conhecidos pelos alunos.

Essa concepção de ensino, manifestada pelos PCN em 1997, é semelhante às concepções que surgiram no final da década de 1980, como exposto por Mortatti (2006), defendendo as práticas de letramento como fundamentais ao ensino da escrita. Tal concepção é, novamente, reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos mais atuais documentos, ainda em estágio final de elaboração, que estabelece uma base comum curricular para o ensino formal no Brasil. Esse material entende que o ensino da Língua Portuguesa deva ocorrer visando a ampliação da participação dos sujeitos nas ações de linguagem, isto é, a BNCC defende que se explore ao máximo a pluralidade da língua por meio de práticas diversificadas de leitura, de escrita e de oralidade (BRASIL, 2017, p. 63):

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (BRASIL, 2017, p. 63).

Em síntese, os documentos que regulamentam a educação no Brasil defendem que o aprendizado da escrita ocorra por meio de práticas de letramento. Porém, o que é o processo de letramento? Como ele se diferencia ou se aproxima da alfabetização? Como essa concepção chegou até o Brasil? Como deve ocorrer o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita com a aplicação do letramento? Essas são importantes questões para serem discutidas antes de se abordar o ensino dos gêneros.

2.2 O processo de letramento e o ensino da linguagem escrita

No contexto educacional brasileiro atual, não há como discutir o ensino da produção escrita nas escolas sem tratar das práticas letramento. O termo “letramento”, atualmente, muito utilizado nas escolas, nem sempre foi bem compreendido, já que, de acordo Soares (2006), é recente sua utilização no Brasil, que ocorreu pela primeira vez na década de 1980, por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva

psicolinguística”. Entretanto, sua discussão mais elaborada e a distinção dos processos de alfabetização e de letramento só ocorreu alguns anos depois com Leda Verdani Tfouni, na obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, em 1988.

Ainda que o conceito e as discussões de letramento sejam recentes no Brasil, muitos são os trabalhos acadêmicos, legislações e diretrizes educacionais que tratam da importância desta prática dentro das escolas. Entretanto, é comum que alfabetização e letramento sejam confundidos ou que sejam entendidos como processos absolutamente dissociados e/ou excludentes. Dessa forma, faz-se necessário esclarecer sobre suas características e tratar das distinções desses processos, ainda que haja pesquisadores que os considerem conjuntamente.

Desse modo, esta pesquisa passa a tratar a alfabetização como capacidade de ler e de escrever por meio do sistema de escrita alfabético-ortográfico da Língua Portuguesa. Ou seja, assume a premissa de que a alfabetização ocorre quando o indivíduo se torna capaz de ler e de escrever utilizando as letras do sistema alfabético-ortográfico da língua. Essa concepção está ancorada nos trabalhos de Soares e Batista (2005):

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24).

A referida tecnologia, citada pelos autores, corresponde aos “métodos, processos, instrumentos e técnicas” necessários para que alguém leia e escreva. Para dominá-la, são necessárias uma série de capacidades motoras e cognitivas e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que, nesta pesquisa, não serão tratados, visto que o objetivo aqui é aprofundar a discussão sobre letramento.

A alfabetização, no entendimento de Soares e Batista (2005), deve ser encarada como um processo extremamente complexo, já que, quando alguém passa a ler e a escrever, começa a fazer uso de um sistema de representação simbólica, no caso da Língua Portuguesa (sistema alfabético-ortográfico), constituído por letras que, unidas umas com as outras, dão origem às palavras que se organizam em textos que conferem significado ao leitor, ou seja, o aprendizado da leitura e da escrita é extremamente abstrato para a criança, uma vez que, antes de se alcançar a

significação do texto, deve-se passar pelo processo de correspondência entre as letras e seus correspondentes sonoros. Além disso, quando se aprende a escrever, há ainda a necessidade de se respeitar as regras ortográficas: “aprendemos um sistema de representação da linguagem humana que toma como objeto de representação inicial os sons da fala, mas, posteriormente, para anular a variação linguística, tende a se afastar da fala por meio da ortografia” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 43).

A preocupação com o ensino das técnicas necessárias para que o indivíduo passe a ler e a escrever, como exposto anteriormente, sempre existiu nas escolas brasileiras. O que surgiu, no Brasil, mais recentemente, foi a necessidade de também letrar as crianças, isto porque era preciso dar conta de uma nova realidade: a sociedade percebeu que era preciso avançar no ensino da leitura e da escrita, pois, apenas aprender a ler e a escrever as letras do alfabeto, como a escola propiciou por séculos, não era suficiente para que as pessoas utilizassem a escrita com sucesso nas práticas sociais (SOARES, 2006). Dessa forma, a escola, guiada pelos novos estudos que se iniciaram no final da década de 1980 no Brasil, assumiu também a responsabilidade de letrar, isto é, de contribuir para que os alunos usassem a leitura e a escrita em práticas sociais, instrumentalizando-se de ações de linguagem que lhe fossem úteis socialmente.

Assim, ganha força, nas escolas, o processo de letramento que é definido por Soares (2006, p. 44) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Portanto, reconhece-se que devam ser desenvolvidos, nas escolas, “conhecimentos, atitudes e capacidades” que permitam que os alunos utilizem a escrita de modo ativo e competente na cultura escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50). Analogamente, Frade (2007) revela que, para que o letramento ocorra, é preciso que seja desenvolvido, no indivíduo, um conjunto de representações mentais, atitudes, disposições e comportamentos característicos da cultura escrita.

Nessa perspectiva, Rojo (2009, p. 45) considera que a escola, em prol do letramento, deve desenvolver algumas capacidades no aluno, são elas: 1. Para ler, é preciso decodificar, compreender, interpretar, estabelecer relações, situar o texto em seu contexto, criticar, replicar [...]; 2. Para escrever, necessita-se de codificar, normatizar (ortografia, notações), comunicar, textualizar, situar o texto em seu contexto, intertextualizar [...]. Isso significa que não há uma “fórmula”, uma “receita

pronta” que revele o que e em que medida se consegue levar alguém a ler e a escrever de maneira ativa na sociedade. Como visto, os autores, cada um à sua maneira, apontam conhecimentos necessários para o desenvolvimento do letramento e somam ideias que devem ser consideradas nos momentos em que se ensina a ler e a escrever.

É importante esclarecer que Soares (2006) assinala, como já mencionado, que o aprendizado da leitura e da escrita requer a aquisição de um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*”. Entretanto, a própria autora questiona-se sobre isso: há um determinado ponto a ser alcançado para que alguém seja considerado letrado? Há um nível ideal ou desejável de letramento para se almejar? A resposta dada por Soares (2006) é a de que qualquer que seja a indicação de nível de letramento de uma pessoa, seja feito pela escola ou fora dela, será arbitrário, uma vez que, para determinar o “nível” de letramento, deve-se considerar, principalmente, a interação do indivíduo com o contexto social e cultural em que ele vive, ou seja, para se dizer que alguém é letrado ou não é preciso observar se a leitura e a escrita que ele exerce são capazes de responder às suas demandas pessoais e sociais. Isso significa que se deve ter cautela ao avaliar o letramento dos alunos, uma vez que seria preciso considerar e também avaliar a participação desses sujeitos em espaços sociais de utilização da escrita, seria preciso observar o quanto a linguagem escrita por eles utilizada dá conta de responder aos seus anseios sociais e isto a escola não consegue, efetivamente, fazer.

Outra questão importante a ser tratada é a dos equívocos na aplicação do processo de letramento que ocorreu e ainda ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Soares (2004) revela que muitos professores interpretavam o processo de letramento como contrário à alfabetização; assim, muitos entendiam que, quando se decidia por efetuar o processo de letramento, era preciso abandonar as práticas de ensino do alfabeto ou das convenções da língua como, por exemplo, o ensino da ortografia. Outros professores, por sua vez, considerando que a alfabetização era essencial ao aprendizado da escrita, recusavam-se a aplicar as práticas de letramento. Resumindo, uns consideravam-se “modernos” e, erroneamente, pensavam que o letramento conduziria ao aprendizado espontâneo do sistema alfabético-ortográfico e outros, também equivocadamente, preferiam manter-se na posição de tradicionalistas recusando-se a adotar o letramento.

Sabe-se que a escola do século passado, que se limitava ao ensino das letras e das convenções ortográficas e sintáticas da língua, já não dá mais conta de formar sujeitos leitores e escritores ativos na sociedade atual, tornando obrigatórias as práticas de letramento nas escolas. Contudo, é preciso chamar a atenção para a fragilidade do processo de alfabetização que ocorre em muitas escolas brasileiras na atualidade. Osti e Zacharias (2017), em seu estudo, deflagram a defasagem de aprendizagem da escrita ao final do 5º ano do Ensino Fundamental I. As autoras constataram que 60% dos 50 alunos envolvidos na pesquisa apresentaram dificuldades na grafia de palavras e na aplicação de convenções ortográficas que já deveriam ter sido superadas na idade/ano escolar em que se encontravam. O estudo chama a atenção para o fato de muitos alunos terminarem o Ensino Fundamental I, composto por cinco anos de estudo, com desempenho inadequado na escrita para continuarem seus estudos no Ensino Fundamental II, ou seja, constatou-se, ao menos nesse grupo, que 60% dos estudantes não tinham concretizado sua alfabetização no Ensino Fundamental I, já que não dominavam sobretudo a escrita ortográfica, necessária para considerá-los plenamente alfabetizados.

A partir dos dados e da análise da alfabetização no Ensino Fundamental I, realizados por Osti e Zacharias (2017), percebe-se que, além da importância do letramento, tão discutida e enfatizada na atualidade, é necessário que se dê mais atenção ao processo de alfabetização dos alunos. Portanto, não se trata de dar ênfase a um ou a outro processo, é preciso que os dois ocorram simultaneamente e equivalentemente, ou seja, é crucial que se alfabetize letrando e isto significa considerar a alfabetização e o letramento como distintos, porém, inseparáveis e complementares. Os PCN de Língua Portuguesa, desde 1997, tratam o ensino da escrita dessa forma e chamam a atenção para o erro que é dissociar alfabetização e letramento:

[...] ensinar a ler e a escrever somente pelo estudo isolado de letras, palavras ou frases representaria a descontextualização do processo de ensino-aprendizagem, já que se retira o objeto de estudo (a linguagem escrita) do seu ambiente natural (o texto). O que se propõe também não é a exclusão do estudo segmentado das letras, das palavras ou das frases e sim que ele seja contextualizado, que o aprendiz compreenda que essas partes integram o todo que, no caso, sempre será um texto, seja ele complexo, como um romance, ou mais simples, como um bilhete (BRASIL, 1997, p. 29).

Tfouni (2005, p. 9, grifo do autor) estabelece a seguinte relação entre alfabetização, letramento e escrita: “a relação entre eles é aquela do *produto* e do *processo*: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito”. Ou seja, a alfabetização e o letramento devem ser entendidos como meios necessários para que o homem pertença aos espaços sociais e culturais cuja escrita tem valor de prestígio.

Em outras palavras, o que as discussões de Soares (2006) e de Tfouni (2005) evidenciam é que o aprendizado da escrita somente ocorrerá quando tudo que se refere ao aprendizado da escrita alfabética (desde a memorização das letras e dos sons correspondentes a elas até o aprendizado das regularidades e irregularidades ortográficas e das construções sintáticas mais complexas) for realizado em consonância com o letramento. Ou seja, a criança aprenderá a escrever quando o objeto de estudo (a escrita) estiver aplicado em situações próximas do que acontecem na realidade.

Essa mesma concepção de alfabetização e de letramento é compartilhada pelo MEC quando este afirma que a alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita (princípios alfabéticos e ortográficos) e o letramento deve ser compreendido:

[...] como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo)” (BRASIL, 2012, p. 12-13, grifo do autor).

Isso posto, pode-se depreender que, em sociedades grafocêntricas (que valorizam as práticas de leitura e de escrita como organizadoras da vida social), quanto mais se aprende a leitura e a escrita, mais possibilidades de participação social dessa cultura haverá. Nesse sentido, Gomes e Monteiro (2005) consideram que a aprendizagem da linguagem escrita corrobora a ampliação do espaço cultural ao qual um sujeito pode estar circunscrito. Para eles, aprender a leitura e a escrita pode possibilitar, muitas vezes, a participação do homem em culturas “bastante diferentes das que são aprendidas via linguagem falada, no grupo familiar”. No entanto, não aprender a ler e a escrever ou aprendê-los de forma deficitária contribui ainda mais com o processo de exclusão social que é tão alarmante no Brasil.

Portanto, se a aprendizagem da escrita, nas escolas, corresponde à ampliação da participação da criança na cultura escrita e não sua iniciação, é preciso que as escolas, no desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento, conheçam até que ponto as crianças estão imersas em ambientes que utilizam a escrita. Por isso, é preciso reconhecer seu grau de utilização, principalmente, nas famílias para que, assim, as escolas, a partir do que as crianças já sabem, possam conduzi-las à apropriação da escrita em práticas sociais de uso diversificado.

Dessa forma, o papel da escola, de acordo com Kishimoto (2010), é de ampliação do conhecimento da linguagem e dos usos da oralidade e principalmente da escrita em diferentes contextos dos quais as crianças não participam. No entanto, para além do ensino daquilo que é novo à criança, a autora ressalta a importância de a escola considerar o “capital cultural e linguístico” que ela já possui, fruto das relações sociais estabelecidas fora da escola, principalmente, no ambiente familiar. Isso é, Kishimoto (2010) recomenda cuidado, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para que não se rompa com as práticas de letramento anteriores e exteriores à escola. Segundo a autora, todas as crianças, algumas mais outras menos, carregam consigo, quando iniciam os estudos formais da escrita, experiências com a linguagem oral e escrita e, como uma das funções da escola é o ensino da norma culta da língua, corre-se o risco de a escola “anular” a possibilidade de uso da linguagem informal própria da cultura popular de muitos alunos. Isso seria um entrave para o aprendizado, já que geraria a sensação de que não se sabe nada sobre a língua materna e frases típicas como “eu não sei falar direito” ou “eu escrevo tudo errado” se tornariam ainda mais corriqueiras nos discursos desses sujeitos.

Kishimoto (2010), então, defende que o ensino da linguagem escrita e oral seja não pelo rompimento e sim pela continuidade e aprofundamento, ou seja, aproveita-se o “capital cultural” das crianças, a sabedoria linguística usada nas brincadeiras, quando opinam ou se comunicam e, gradualmente, exploram-se outros contextos de produção de textos que se somam ao que as crianças sabem. Essa concepção de ensino da língua está presente também nos documentos que orientam o ensino no Brasil, reconhecendo que, por exemplo, em relação à escrita, há crianças que chegam às escolas com experiências muito significativas com textos escritos, atribuindo significado a muitos deles, entretanto, há crianças que praticamente iniciarão essa experiência. Portanto, cabe à escola a difícil “missão” de construir ambientes que atendam a toda essa demanda, sem romper com o que já se sabe:

A despeito das possibilidades já constatadas em crianças que nos anos anteriores à escolaridade obrigatória formal tiveram contato com a leitura e com a escrita, é fundamental considerar que uma parcela significativa das crianças brasileiras inicia essas experiências somente ao ingressar na escolaridade formal. Esse fato aumenta a responsabilidade da escola que receberá as crianças de seis anos, na medida em que será necessário, por parte dela, um grande investimento na criação de um ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir. É importante ressaltar, no entanto, que a alfabetização não pode ser o aspecto único nem tampouco isolado desse momento da escolaridade formal (BRASIL, 2004, p. 20-21).

Kishimoto (2010, p.25) acredita que o letramento inicia-se nos primeiros anos de vida da criança, o que pode iniciar o aprendizado da escrita mesmo antes de ela saber ler e escrever, isto ocorre quando ela passa a interagir, por exemplo, em sua casa, com uma série de suportes e gêneros textuais: “escrita e leitura de cartas e cartões, internet, catálogos, cartas, receitas, guias de TV, lista de supermercado, jornais, jogos eletrônicos, de tabuleiro, livros, revistas, jornais ou até fazendo um trabalho doméstico”. Há, porém, dois cuidados que devem ser tomados quando se inicia o ensino formal da escrita pela escola, e que constam nos documentos oficiais. O primeiro é relativo ao fato de que para o grupo de crianças que tem pouco ou nenhum acesso aos textos escritos é preciso cautela por parte da escola na exploração desse “capital cultural”. Kishimoto (2010) defende que, quando há essa carência, é importante que a escola descubra saberes da cultura popular da criança para que, a partir deles, se apresente a escrita, ou seja, a linguagem escrita deve fazer sentido à criança, estando vinculada à sua função comunicativa. A segunda preocupação apresentada pela autora está no possível rompimento com a experiência que as crianças já têm com os materiais escritos, o que pode causar estranheza à criança quando ela desvincula o aprendizado da escrita escolar das práticas sociais de uso da escrita que já vivencia cotidianamente.

Sendo assim, são reconhecíveis as dificuldades de resolução dessa problemática, uma vez que, dentro da sala de aula, o professor lida com uma diversidade muito grande de experiências com a escrita. Entretanto, a adoção do processo de letramento deve sempre ser o caminho para atender a essas diferentes necessidades, ou seja, desde o ensino inicial das primeiras letras deve-se conduzir a criança ao entendimento de que os sinais (letras) que ela aprende correspondem aos sons de uma língua por ela utilizada, presente nos textos com os quais interage. Para isso, é preciso que se construam “ambientes alfabetizadores” nas escolas: “A

transformação da sala de aula em um ambiente alfabetizador é particularmente relevante para crianças de meios culturais ou de famílias em que a escrita – as práticas de leitura e de escrita – é pouco frequente” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 54).

Para Soares e Batista (2005), a construção de um ambiente alfabetizador significa construir um espaço em que se alfabetiza letrando. Para tanto, é preciso que o espaço da sala de aula organize-se colocando a escrita em evidência, mostrando o quanto a escrita, sempre que usada, se apresenta como funcional, útil e significativa. Em consonância, Kishimoto (2010) aponta que, para construir um ambiente alfabetizador, deve-se:

[...] criar um ambiente que leve a criança a gostar dos livros, onde encontra um mundo de ideias interessantes. A criança aprende “lendo” livros, manipulando, vendo imagens, desenhos, identificando letras, palavras, segurando o livro, virando páginas, fazendo leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita, aprendendo convenções, com auxílio das imagens, desenhos de escrita, letras de numerais, de pontuação, palavras, escrita cursiva, orientação espacial para leitura (KISHIMOTO, 2010, p. 27).

Compreende-se que o caminho expresso para o ensino da linguagem escrita é árduo, porém, frutífero, já que a criança aprenderá a ler e a escrever não para cumprir um exercício escolar e sim para se preparar para usar a escrita socialmente. Soares (2006), constantemente, utiliza a expressão “apropriar-se” para dizer que a criança precisa tornar a escrita própria, ou seja, sua e tornar-se capaz de pertencer aos mais diversos espaços de sua utilização, permitindo que, ao longo de sua vida, tenha liberdade de usar a escrita com êxito onde desejar.

Certamente, essa é a função da escola no que se refere ao ensino da leitura e da escrita: possibilitar a participação efetiva e ativa de crianças, adolescentes e adultos da cultura escrita, por isto, acredita-se, neste trabalho, que, ao longo da alfabetização e após ela se concretizar, é preciso que os gêneros textuais sejam aprendidos. Esta pesquisa entende que o *continuum* que é o letramento depende do ensino dos gêneros nas escolas, uma vez que é este aprendizado que possibilitará uma participação mais ampla do sujeito nos mais diversos campos de utilização da escrita, já que quanto mais textos ele souber escrever, mais poderá participar de espaços sociais cuja escrita é utilizada para facilitar as atividades humanas.

Entretanto, antes de se discutir o porquê da importância do aprendizado dos gêneros textuais nas escolas e o que se deve aprender, é preciso esclarecer algumas

posições que esta pesquisa toma para si, tais como: o conceito de texto, de discurso, de tipologia textual, de gêneros textuais, de suporte de texto e de domínio (campo) discursivo. Essas definições são importantes para que se evitem algumas distorções que ocorrem no ensino dos gêneros textuais nas escolas e também para explicitar como deve ocorrer seu ensino.

2.3 Gêneros textuais: a materialização dos textos em práticas sociais

Para que se discuta a relevância do ensino-aprendizagem dos gêneros textuais na escola, é preciso, antes, que fique claro qual é a concepção de língua e de linguagem tomada por esta pesquisa. Também é fundamental que se discutam os conceitos de discurso e de texto revelando a relação que se estabelece entre eles e o gênero textual no qual se concretizam.

Sobre o conceito de língua, admite-se aqui a posição defendida por Marcuschi (2008, p. 61), a qual a conceitua como “um conjunto de práticas sociais cognitivas historicamente situadas”, isto significa dizer que a língua é um sistema determinado pelas práticas sociais estabelecidas entre falantes/escritores e ouvintes/leitores no qual se manifestam diferentes ações/intenções que se adequam, ora parcialmente ora totalmente, às exigências das circunstâncias, do contexto em que ela é utilizada. Por sua vez, a linguagem escrita (ou modalidade escrita), partindo dessa aceção de língua exposta, é entendida como “um sistema de representação”, ou seja, a escrita corresponde a um conjunto de símbolos (letras) que representam os sons da fala de modo relativamente estável por meio da ortografia. Em síntese, a linguagem escrita da Língua Portuguesa deve ser compreendida como um produto cultural que, por meio de um sistema alfabético-ortográfico, permite que seus usuários executem diferentes atividades sociais.

Adotados esses conceitos de língua e de linguagem escrita, é preciso separar o que é texto do que é discurso, tarefa complexa, tamanha é a relação estabelecida entre eles. Para Marcuschi (2008), texto é uma espécie de tecido formado por palavras que trata, reordena ou reconstrói o mundo; é uma espécie de “entidade de comunicação” que propicia um sentido completo, ou seja, o texto é “a unidade máxima de funcionamento da língua” que carrega os significados completos daquilo que se produz por meio dela. Isso significa que um evento linguístico somente se processará

como texto quando, atendendo às exigências de um determinado contexto sócio interativo, produza sentido, isto é, seja interpretativo para o indivíduo.

Se o texto é aquilo que produz sentido para os indivíduos por meio da língua, o discurso é aquilo que o texto produz como resultado de sua enunciação e isto é determinado segundo o contexto no qual ele é produzido. Em outras palavras, o discurso é aquilo que, de acordo com o campo discurso, se produz pelo texto (MARCUSCHI, 2008). Assim, pode-se depreender que o gênero textual se encontra entre o discurso e o texto, já que é por meio dele que ambos se unificam e se materializam socialmente.

Marcuschi (2002, p. 24) sintetiza a relação texto-gênero-discurso do seguinte modo:

[...] deve-se ter o cuidado de não confundir texto e discurso como se fossem a mesma coisa. Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais históricas, sociais e ideológicas (MARCUSCHI, 2002, p. 24).

A definição dada por Marcuschi (2002) revela a distinção entre discurso e texto, porém, evidencia o quanto se confundem na medida em que um depende do outro. Ou seja, o discurso somente se constrói motivado pela situação discursiva (o contexto) e a partir de algo concreto: um texto. Esse, por sua vez, como evento produtor de sentido, somente acontecerá se produzir um discurso motivado também por um contexto e, finalmente, como afirma Marcuschi (2002), ambos se concretizam em práticas sociais de uso da linguagem por meio dos gêneros textuais.

Chega-se então ao momento de definir e discutir o que são os gêneros textuais. As teorias sobre gêneros textuais ou gêneros do discurso (como também são chamados) são muitas e há entre elas convergências, porém, posições diferentes no que se refere à função e à construção dos gêneros. Isso exige que esta pesquisa opte por defender uma teoria que convirja para as concepções de língua, de linguagem escrita e de ensino expostos anteriormente.

Para tanto, este trabalho parte da premissa de que toda comunicação verbal é expressa por intermédio de um texto que se concretiza em um gênero, daí advém o nome gênero textual ou gênero do discurso. Essa posição se apoia nos estudos de gênero textual desenvolvidos por Bakhtin (2003), a qual entende que os diferentes

campos de atividades humanas se ligam por meio da linguagem e, ainda que sejam muitos esses campos e que existam diversas linguagens, a língua os unifica em uma região ou país. Por meio dela, os enunciados se constroem atendendo aos interesses dos enunciadores e do campo de atividade humana no qual eles são produzidos ou recepcionados.

Esses enunciados, para refletir “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”, se estabilizam no que se refere ao conteúdo (temático), ao estilo de linguagem e à construção composicional, dando origem ao que chamamos de gênero textual. É importante salientar, como o próprio Bakhtin (2003, p. 261-263) afirma, que a estabilidade dos enunciados que dão origem aos gêneros sempre será relativa, uma vez que todo sujeito manifesta subjetividades ao produzir seu discurso.

Os estudos de Marcuschi (2002) e Schneuwly e Dolz (2004) seguem nessa mesma direção. Marcuschi (2002) considera que toda comunicação verbal depende da ocorrência de gêneros textuais; para o autor, é por meio deles que as ações sócio-discursivas “dizem” e “agem” sobre o mundo. Tais ações, como dito anteriormente, se dão de modo “relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2002, p. 24). Isso significa que, para funcionar em determinados espaços sociais, é preciso que haja certa padronização, isto se dá, como supracitado, em relação aos conteúdos e conhecimentos dizíveis, à estrutura comunicativa (o “esqueleto” composicional) e ao estilo de linguagem empregados no texto, que, com tais características, se concretizam em um gênero textual (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

As ideias expostas revelam que o gênero textual representa a concretização da comunicação verbal. Para Marcuschi (2008, p. 155), o gênero textual é uma “entidade empírica”, já que, nele, se encontram materializados os textos utilizados no dia a dia das pessoas. Porém, quando se trata de certas dimensões (características) que são inerentes a um gênero textual, surgem interpretações errôneas que entendem o gênero como algo estanque, rígido e inflexível. É preciso que se entenda que, para que haja comunicação verbal, é necessário que se opte (quase sempre inconscientemente) pela escolha de um gênero, e esta decisão estará sempre atrelada ao campo de comunicação discursivo e aos participantes da situação comunicativa, o que naturalmente produzirá algumas características a esse gênero.

De acordo com Bakhtin (2003), existem campos (domínios) discursivos (espaços sociais de utilização da linguagem) que restringem a escolha dos gêneros

que podem ali ser utilizados. E, quando se opta por usar um ou outro gênero, opta-se também pela utilização de conteúdos, linguagem e construção composicional “relativamente estáveis”. É importante destacar que isso não anula a individualidade e a subjetividade dos sujeitos que usam os gêneros, entretanto, quando se faz a escolha de um gênero textual a ser escrito ou falado, tais escolhas se moldam ao constructo social que é o gênero.

A “relativa estabilidade” assumida pelos gêneros textuais, construção social e histórica, é importante para que o texto produza sentido para os interlocutores envolvidos na situação comunicacional, por isto, é importante respeitá-la. Entretanto, além de não anular a subjetividade e a individualidade dos sujeitos, de acordo com Marcuschi (2002), igualmente não são anuladas as ações criativas expressas nos gêneros. Por serem apenas “relativamente” (e não completamente) estáveis, os gêneros:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Tamanha é a plasticidade dos gêneros textuais que eles “expandem-se como flores”. Para Marcuschi (2002, p. 19), muitas foram as contribuições da cultura impressa no mundo inteiro, já que, a partir do século XV, seu surgimento foi responsável pela expansão do número de gêneros existentes e isto se intensificou ainda mais com o advento da cultura eletrônica (com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e principalmente com o computador e com o uso da internet), que provocaram e ainda provocam cada vez mais uma espécie de “explosão” de novas formas de comunicação e de gêneros que são criados e/ou recriados para funcionarem de maneira eficiente nesses espaços culturais.

Esses apontamentos de Marcuschi (2002) deixam clara a plasticidade dos gêneros textuais, fragilizando quaisquer críticas em torno de sua rigidez ou de sua estanqueidade. Resumidamente, deve-se respeitar os conteúdos, a linguagem e a forma composicional de cada gênero, já que estas características se constroem sócio e historicamente. No entanto, considerando que um gênero textual é apenas “relativamente” estável, sabe-se que sua capacidade plástica permite que ele se

refaça, assumindo, talvez, novos conteúdos, linguagens ou estruturas. Um exemplo dessa transformação está no gênero bilhete, que ainda existe, mas, ao longo do tempo, foi ganhando novas configurações e, com o advento das tecnologias da informática, deu origem às mensagens de texto que ocorrem por meio de SMS, Facebook ou WhatsApp.

Ainda que se crie ou se “reinvente” gêneros dando-lhes novos formatos é preciso considerar que eles também se estabilizarão e apresentarão características próprias, que os diferenciarão de outros gêneros. Isso porque esse gênero novo ou “reinventado” ocorre para atender aos usuários de um determinado domínio (campo) discursivo e também carregará consigo traços comuns a esse campo.

Segundo Bakhtin (2003), todo enunciado se constrói a partir de um elo estabelecido com outros enunciados, o autor considera que a produção de um enunciado, de alguma forma, sempre é uma resposta a outros enunciados anteriores a ele. Bakhtin considera que o falante/escritor, metaforicamente, nunca será um “Adão bíblico” que tratará de objetos virgens, intactos, ele sempre estará respondendo (ainda que implicitamente) a outros enunciados. Essa resposta, para ele, não deve ser encarada apenas como resposta aos enunciados passados, há um elo também com os enunciados subsequentes, isto porque cada falante ou escritor espera obter alguma resposta com aquilo que produz como linguagem verbal, o que equivale dizer que a produção de um enunciado sempre ocorre tendo em vista “atitudes responsivas” ativas que espera que seu interlocutor apresente, ou seja, o enunciado sempre ocorre considerando as possíveis respostas ou expectativas de seus destinatários.

Marcuschi (2002) expressa ideias semelhantes às de Bakhtin (2003), mas, ao invés de adotar “campo discursivo”, usa a expressão “domínio discursivo” que, para ele, é:

[...] uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles (MARCUSCHI, 2002, p. 23-24).

O autor entende que são nas “grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam” que “ecoam” determinados discursos comuns dando origem aos gêneros textuais próprios deste ou daquele espaço social. Com isso, entende-se que

são as “comunidades de práticas sociais” e os “domínios discursivos específicos” nos quais os gêneros estão inseridos que determinam a sua forma “relativamente estável”, ou seja, as características dos gêneros textuais não são impostas e sim construídas histórica e socialmente pelos seus usuários.

2.4 Gênero textual, tipologia e suporte de texto: relações e distinções

Definido gênero textual como os textos que se materializam no cotidiano das pessoas e funcionam para atender às demandas individuais e/ou sociais do homem em determinados campos discursivos, é preciso também que se distinga gênero, de tipologia textual e de suporte de texto. É comum muitas pessoas adotarem a expressão “tipo de texto” para designar um gênero; recorrentemente, ouve-se, por exemplo, uma pessoa referir-se a uma notícia e dizer que gosta de ler esse “tipo de texto” ou que prefere escrever anedotas, charges e piadas porque são “tipos de textos” que exploram o humor.

Essas referências aos gêneros como “tipos” são compreensíveis àqueles que não atuam diretamente com o ensino da língua. Entretanto, ao professor que lida com o ensino da linguagem, tanto o professor licenciado em Língua Portuguesa quanto o professor de Ensino Fundamental I, que lida com diferentes áreas de conhecimento, devem ser claras as diferenças entre tipos de textos e gêneros textuais para que a organização do trabalho do ensino da escrita ocorra da melhor maneira.

Se os gêneros são, segundo Marcuschi (2002, p. 22-23), formas materializadas dos textos que ocorrem na vida cotidiana das pessoas apresentando características “definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”, isto significa que a notícia e os textos de humor são exemplos de gêneros textuais e não tipos de textos, já que possuem conteúdo, estilo de linguagem e estrutura composicional “relativamente estáveis” que funcionam em determinado campo discursivo. No entanto, esses gêneros, assim como todos os outros, apresentam em si tipos textuais predominantes, ou seja, construções linguísticas recorrentes na sua organização como gênero.

Como exemplo, pode-se citar o gênero textual “anedota”. Para escrevê-lo, é preciso que algumas sequências linguísticas típicas desse texto estejam presentes: sequência de fatos encadeados para o desenvolvimento completo do enredo; uso dos tempos verbais, geralmente, no passado ou no presente do modo indicativo; presença

de marcadores temporais para indicar a passagem de tempo; presença de advérbios ou de locuções adverbiais indicativas dos lugares em que os fatos se passam; campo lexical simples e com palavras que geram humor; presença de frases curtas e simples, sem grandes inversões sintáticas que tornem a leitura mais complexa etc. Percebe-se que, mesmo que possa haver traços da tipologia descritiva dentro de uma anedota (algo comum), as características aqui elencadas revelam a prevalência da tipologia textual “narração” para a escrita desse gênero.

Desse modo, por meio desse exemplo, chega-se à seguinte definição para tipos de textos:

Uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Ou seja, as tipologias textuais ou tipos textuais são uma espécie de sequência linguística predominante aplicada aos textos que se materializam no cotidiano das pessoas por meio dos gêneros textuais. Essas sequências são mais estáticas que os gêneros, isto porque não se cria ou se recria constantemente novas tipologias de texto, o que as limita em poucas categorias, tais como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Dentre as muitas características assumidas por cada categoria, pode-se citar algumas que são importantes para entendê-las e diferenciá-las dentro dos textos. Na narração, conta-se sempre um fato que pode ser real ou fictício, ela caracteriza-se pela presença obrigatória de cinco elementos: enredo, narrador, personagens, espaço e tempo, geralmente, predominam os verbos que indicam fatos decorridos. A argumentação se sobressai nos textos que têm por finalidade persuadir o ouvinte ou o leitor em torno de uma ideia, há uma variedade grande de textos que utilizam predominantemente esta tipologia, o que os torna, às vezes, muito diferentes entre si, porém, a subjetividade é algo marcante em todos, uma vez que se valem de uma tese e de argumentos (exemplos, fatos, comparações, citações etc.) que visam sustentá-la. A descrição, basicamente, procura construir uma imagem do objeto descrito (lugar, pessoa, sentimento etc.) para o interlocutor e possui, como característica marcante, a presença de adjetivos e locuções adjetivas, como não há uma sequência temporal

nos excertos ou textos descritivos, predominam os tempos verbais do presente do indicativo. A exposição ocorre em textos que têm por finalidade apresentar informações, expor, explicar ou interpretar fatos ou dados, a linguagem costuma ser simples, concisa e objetiva. A última tipologia a ser exposta é a injunção que se caracteriza por apresentar uma ação a ser realizada, há predominantemente orientações, prescrições, ordens, conselhos etc. com a intenção de provocar uma ação/reação no interlocutor, a linguagem é simples, objetiva e com predominância de verbos no modo imperativo.

As sequências tipológicas, como apontado anteriormente, se apresentam mais tipicamente em um gênero e menos em outro. Porém, isso não significa que elas não possam estar juntas em um mesmo gênero textual e que não se modifiquem de um gênero para outro. Em uma carta, por exemplo, ainda que, muitas vezes, prevaleça a descrição e a exposição, podem ser constantes os excertos de textos com traços linguísticos típicos das tipologias injunção, narração e argumentação (MARCUSCHI, 2002, p. 25-27).

Ainda mais complexa que a diferenciação entre tipos e gêneros textuais é a separação entre gêneros e suportes de textos. Esse é um campo em que ocorrem muitas divergências por parte de teóricos e de professores, já que aquilo que se concretiza como texto no cotidiano das pessoas, nomeado como gênero textual, se confunde com o material que apenas “o transporta”, ou seja, muitas vezes, não é fácil separar aquilo que é um suporte do material transportado.

Marcuschi (2008) exemplifica a dificuldade de se diferenciar gênero de suporte confessando que, em estudos anteriores, tratou o *outdoor* como gênero quando hoje ele está certo de que o *outdoor* é um suporte que serve para transportar inúmeros gêneros textuais ligados à publicidade, tais como anúncios, propagandas, comunicados, convites etc. Segundo o autor, são necessários mais estudos para que haja maior clareza e mais precisão na distinção entre gênero e suporte textual. Ainda assim, é possível atribuir uma definição aos suportes de texto: “entendemos aqui como suporte de um gênero um *lócus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174-175). Afirma ainda que há três fatores que precisam ser considerados para se dizer que algo é um suporte: 1. “É um lugar (físico ou virtual)”; 2. “Tem formato específico”; 3. “Serve para fixar e mostrar o texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174-175).

Esses três fatores parecem ser fundamentais para que, no exemplo dado, o *outdoor* seja considerado um suporte, já que ele é um lugar físico, possui um formato específico e serve para fixar os gêneros publicitários. Ou seja, o suporte mantém seu formato, enquanto o gênero inserido nele variará dentro de um limite que o próprio suporte delimita; no caso do *outdoor*, cabem predominantemente os textos inseridos no domínio discursivo da publicidade.

2.5 É preciso ensinar os gêneros textuais na escola?

Conclui-se, a partir da breve discussão histórica exposta anteriormente acerca do ensino da escrita, que o ensino de gêneros textuais não foi uma prática realizada nas escolas brasileiras por muito tempo. De modo geral, as produções de textos estavam vinculadas às cópias ou aos ditados e, mais tardiamente, em meados do século XX, essas escritas passaram a dividir espaço com as composições escolares, gêneros textuais escolares, cujo objetivo era avaliar o uso da norma culta da escrita.

No final do século XX, estudiosos começaram a perceber que o ensino da escrita de textos voltado meramente para o aperfeiçoamento linguístico pouco contribuía com a formação do escritor competente para atuar em diferentes espaços de utilização dessa linguagem. Desse modo, constata-se que a escola “produzia” muitos analfabetos funcionais, indivíduos que dominavam as técnicas do ler e do escrever, todavia, eram incapazes de usá-las em boa parte das atividades sociais envolvendo-as.

Foi nesse contexto de discussão que surgiu, como exposto anteriormente, a necessidade de se adotar as práticas simultâneas e complementares de alfabetização e de letramento. Esses processos devem ser tomados como contínuos: a alfabetização porque o aprendizado ortográfico nunca acaba, uma vez que os sujeitos durante toda a vida se deparam com novas palavras e o letramento, pois, as primeiras interações e uso dos textos escritos começam em casa, continuam na escola, onde são sistematizados e permanecem ao longo de toda a vida de uma pessoa. Assim sendo, ao mesmo tempo que o sujeito, em sua escolarização, progride da alfabetização inicial para outros estudos da língua, para a continuidade do processo de letramento, é necessário que ocorra o ensino sistemático de gêneros textuais.

Tal assertiva sustenta-se em Marcuschi (2002, p. 32-33) que considera que “todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual”, para ele, “um

maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”, ou seja, o ensino dos gêneros promove maior domínio da utilização da linguagem escrita. Esse pensamento ganha ainda mais força no Brasil quando, em 1997, os PCN passam a regulamentar o ensino dos gêneros textuais como fundamentais ao aprendizado da linguagem escrita (BRASIL, 1997).

A defesa do ensino de gêneros textuais nas escolas também está na obra de Schneuwly e Dolz (2004) que consideram os gêneros como formas de comunicação cristalizadas e entendem que apenas ensinando-os é possível que a escrita dos alunos desenvolva-se, já que os gêneros textuais são determinantes para que haja qualquer comunicação verbal. Val (2007) também considera que os gêneros padronizam e organizam a comunicação e ainda lembra que, muitos deles, são de pleno domínio dos alunos, principalmente os orais, tais como o telefonema, a fofoca, o relato pessoal etc. Isso, segundo ela, é proveitoso para escola, já que se percebe o domínio da língua em muitas situações reais de uso, entretanto, fica para a escola o desafio de se trabalhar com o novo, com gêneros mais elaborados que não foram aprendidos, seja pela sua complexidade seja pelo desconhecimento de sua existência.

Val (2007), em material produzido destinado à formação continuada docente, considera que o aprendizado do gênero textual desconhecido ocorrerá por meio de um ensino sistemático e exemplifica esse ensino da seguinte maneira:

Um caso muito significativo é o tratamento que, em geral, se dá, na escola, à ação de linguagem denominada *pesquisa* e ao gênero escrito *trabalho de pesquisa* ou *relatório de pesquisa*, que resulta dessa ação. O costume consagrado é pedir aos alunos que façam uma pesquisa sobre determinado tema, sem maiores explicações. O que é *pesquisar*? Onde buscar informações? Como? Quais os procedimentos adequados para buscar e registrar as informações desejadas? O que fazer com essas informações? Como selecionar as mais pertinentes? Como organizá-las e articulá-las para compor um trabalho (ou relatório) escrito ou um esquema para apresentação oral? Todas essas etapas do processo de produção do gênero escolar *trabalho de pesquisa* ou *relatório de pesquisa* precisam ser ensinadas na escola, porque a mera intuição textual dos alunos não dá conta de tudo isso (VAL, 2007, p. 22-23, grifo do autor).

Ainda que a autora utilize um exemplo de gênero tipicamente escolar (a *pesquisa*), sabe-se da importância dos trabalhos de pesquisa para a vida cotidiana. Para além disso, o que mais chama a atenção no exemplo é que se o professor não ensinar ao aluno, muitas coisas não farão sentido para ele, seu texto talvez não obterá

êxito no que se propõe a fazer. Algo importante que é preciso considerar quando se ensina a escrita de gêneros textuais é reconhecer que a grande maioria dos gêneros não tem a escola como ambiente natural de sua existência, ou seja, a maioria dos gêneros textuais pertence a outros espaços de circulação.

Schneuwly e Dolz (2004) apontam que há uma corrente de ensino de gêneros textuais que defende que a escola deve criar situações, dentro de seu espaço, que sejam produtoras de gêneros que funcionem dentro da própria escola, gêneros que comuniquem algo sobre a própria escola ou que sejam passíveis de circular dentro dela. Essa concepção de ensino parece ser interessante, já que tornaria a produção escrita, dentro das escolas, algo natural, ou seja, os alunos estariam inseridos em um contexto em que eles trocariam, por exemplo, cartas e bilhetes entre si, fariam anúncios publicitários dos eventos da escola, escreveriam notícias, reportagens, charges, editoriais, artigos assinados para o jornal da escola. Porém, essa prática pedagógica mostra-se limitada no que se refere ao enfrentamento das práticas sociais de uso da escrita no cotidiano, uma vez que chegará um determinado momento que a escola não dará mais conta de produzir situações artificiais que reproduzam as situações de escrita fora dela.

Outra preocupação com essa prática está no possível espontaneísmo da aprendizagem que pode ocorrer se o professor acreditar que os alunos envolvidos, por exemplo, em um projeto de confecção do jornal da escola produzirão naturalmente os textos que o comporão, sem a necessidade do ensino sistemático dos gêneros textuais ali envolvidos. Desse modo, ainda que esse seja um caminho para o ensino de gêneros textuais, deve-se reconhecer as limitações dessa proposta já que alcança um número limitado de gêneros textuais e ainda se corre o risco da não sistematização do seu ensino.

Como visto a partir do exemplo dado por Val (2007), é fundamental que o ensino dos gêneros seja sistematizado, pois, se possibilita a compreensão da função social do gênero e do entendimento de suas características determinadas historicamente e socialmente. Para Schneuwly e Dolz (2004), ao invés do desenvolvimento de projetos que simulem a escrita de textos do cotidiano, há outra possibilidade, talvez, mais coerente com as práticas de escrita que ocorrem no cotidiano. Defende-se, nessa proposta, que se assuma que a escola não é o lugar de comunicação natural da maioria dos gêneros, a escola deve ser encarada, então, como um lugar de extensão das práticas sociais de escrita, ou seja, ainda que a escola muitas vezes produza seus

próprios gêneros textuais, há muitos outros domínios discursivos ocorrendo em diferentes espaços sociais responsáveis pela produção de um número imenso de gêneros que precisam ser ensinados por ela. Essa perspectiva coloca à tona um grande desafio para o ensino de gêneros nas escolas: são muitos os gêneros textuais que circulam socialmente e a escola deve lidar com o ensino de textos que não pertencem naturalmente ao seu ambiente.

Schneuwly e Dolz (2004) reconhecem o tamanho desse desafio, porém, acreditam que essa proposta seja mais promissora ao aprendizado da linguagem escrita, pois atende ao ensino da diversidade de gêneros e promove a formação de um escritor mais “instrumentalizado” para escrever nas mais diversas situações. Portanto, para os autores, é importante que haja a representação dos gêneros do cotidiano na escola, de tal forma que a situação seja mais ou menos espontânea, possibilitando o domínio de práticas de linguagem com as quais o aluno se confrontará no dia a dia.

Partindo dos pressupostos apresentados, esta pesquisa acredita na importância do ensino sistemático dos gêneros textuais nas escolas e tem certeza de que este trabalho seja fundamental para a aprendizagem para a formação escritora dos alunos. Sinteticamente, Val (2007, p. 24) assinala alguns pontos que sustentam essa crença:

Trabalhar com gêneros textuais em sala de aula nos possibilita:

- Ter à mão objetos de ensino bem delineados, disponíveis, acessíveis, já que se trata de padrões que circulam na sociedade;
- Contar com saber linguístico intuitivo do aluno;
- Possibilitar ao aluno conhecer e dominar práticas de linguagem reais, que acontecem efetivamente na vida social;
- Possibilitar ao aluno apropriar-se de práticas languageiras social e politicamente controladas, de instrumentos de poder.

Vale ressaltar que a escola também não precisará ensinar a escrita de todos os gêneros, isto seria impossível pela quantidade existente e pelo constante surgimento de novos gêneros e desuso de outros. Desse modo, surge outra discussão: há gêneros ideais para serem ensinados e o que ensinar?

2.6 O que ensinar sobre os gêneros textuais?

Dadas algumas razões para que se ensine a produção de gêneros textuais nas escolas, a preocupação passa então a ser quando começar a ensiná-los, o que ensinar e quais gêneros devem ser tratados na escola. Como já visto, o processo de letramento deve ocorrer simultaneamente ao processo de alfabetização e isto significa que o ensino de gêneros textuais deve ocorrer antes mesmo de a criança já ter concretizado o aprendizado do sistema alfabético-ortográfico da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004) ressalta que a escola deve, em todas suas frentes de ensino, exercer o papel de extensão das relações sociais estabelecidas fora dela. Assim, é importante que o ensino da linguagem escrita seja significativo às crianças, ou seja, a escrita deve ser compreendida como objeto de valor social, com função e utilidade prática nas diferentes atividades sociais; é essencial também que os alunos, desde o início de sua alfabetização, observem algumas características de um texto que possibilitem sua diferenciação em relação a outros. Em síntese, a criança deve aprender o alfabeto da língua paralelamente ao funcionamento dela, observando e compreendendo os usos sociais da escrita e tomando-os para si como modelos de escrita que usarão no seu cotidiano.

Essa concepção de ensino da linguagem escrita é trazida desde 1997 pelos PCN de Língua Portuguesa quando afirmam que se aprende a escrever, escrevendo. Isso quer dizer que o aprendizado inicial da linguagem escrita (dos aspectos notacionais como o princípio alfabético e restrições ortográficas) deve ocorrer concomitantemente ao entendimento dos usos desta linguagem. Questões centrais como o tempo em que se escreve, para quem se escreve, o que se pretende dizer e como dizer devem ser sistematizadas desde cedo para que a intenção e a interpretação da escrita sejam reveladoras da finalidade social exercida por um determinado gênero textual escrito pela criança (BRASIL, 1997, p. 48).

Sobre o ensino dos gêneros textuais no Ensino Fundamental I, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere que, além dos textos verbais, textos verbo-visuais (compostos por linguagem escrita e imagens) e multimodais (textos híbridos, em que a linguagem escrita pode associar-se a imagens estáticas, sons e vídeos) sejam também ensinados, o que significa que se deve trabalhar com os mais diversos gêneros textuais, atendendo especialmente às novas demandas de produção textual motivadas pelo uso das tecnologias da Internet (BRASIL, 2017, p. 64).

Para a BNCC, a aprendizagem da escrita ocorre quando há o domínio das codificações das palavras e dos textos (uso adequado do sistema alfabético de escrita), quando a coerência e a coesão são adequadamente estabelecidas dentro dos textos produzindo informatividade e quando há uso adequado da variante linguística no texto produzindo, considerando, por exemplo, o registro formal ou informal e variantes regionais, sociais, culturais, de faixa etária etc. (BRASIL, 2017, p. 64). Ao tratar do aprendizado da escrita, a BNCC menciona a “progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais” (BRASIL, 2017, p. 67) e lista uma série de habilidades que devem ser desenvolvidas antes, durante ou após a produção dos textos escritos. Como o objetivo deste trabalho é discutir a aprendizagem de gêneros textuais escritos até o final do 5º ano do Ensino Fundamental (EF), o Quadro 1 apresenta as habilidades que, segundo a BNCC, devem ser desenvolvidas entre o 3º e o 5º ano desta etapa:

Quadro 1: Habilidades comuns do 3º ao 5º ano – Língua Portuguesa – EIXO ESCRITA

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Estratégias antes da produção do texto	Planejamento do texto	Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.
		Buscar, em meios impressos ou digitais, informações necessárias à produção do texto (entrevistas, leituras etc.), organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
Estratégias durante a produção do texto	Parágrafo: aspectos semânticos e gráficos	Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
Estratégias após a produção do texto	Revisão do texto	Rerler e rerisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
	Reescrita do texto	Reescrever o texto incorporando as alterações feitas na revisão e obedecendo as convenções de disposição gráfica, inclusão de título, de autoria.
	Edição do texto	Utilizar softwares, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017, p. 88-89).

Além dessas habilidades que perpassam os três últimos anos do Ensino Fundamental I, o documento aponta outras específicas ao 5º ano, tal como demonstrado no Quadro 2:

Quadro 2: Habilidades específicas ao 5º ano – Língua Portuguesa – EIXO ESCRITA

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Estratégias durante a produção do texto	Formulário	Preencher a informação solicitada em formulários descontínuos, impressos ou digitais, com vários campos e tabelas.
	Texto argumentativo	Produzir texto com o intuito de opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola ou problemas da comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Texto expositivo-informativo	Produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos	Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de diálogos (discurso direto), pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, dois-pontos, vírgulas em enumerações), regras ortográficas.
	Procedimentos estilístico-enunciativos	Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017, p. 108-109).

Observa-se que a proposta da Base não é apontar os gêneros que devem ser ensinados, tampouco o que se deve ensinar em relação a cada um deles, o que este documento faz é enumerar habilidades necessárias à escrita dos mais diversos gêneros, portanto, que deverão ser desenvolvidas na escrita de quaisquer gêneros. Em relação ao 5º ano, citam-se algumas habilidades específicas que devem ser desenvolvidas no estudo dos gêneros enquadrados como formulários ou que pertençam às tipologias textuais argumentativas e expositivas.

Outro material anterior, mas que também se ocupa de modo semelhante à BNCC no que se refere à produção de textos escritos no Ensino Fundamental I, é o programa de formação continuada de professores “Pró-Letramento” (BRASIL, 2012). Muito semelhante ao exposto acima, esse material também não especifica gêneros textuais a serem ensinados e, por isto, não aponta como ensiná-los, porém, assim como BNCC, que evidencia a necessidade do desenvolvimento de “habilidades” para a escrita de gêneros, o “Pró-Letramento” aponta “capacidades, conhecimentos e atitudes” que devem ser desenvolvidos até o final do 3º ano do E.F., tal como consta no Quadro 3:

Quadro 3: Produção escrita

PRODUÇÃO ESCRITA
CAPACIDADES, CONHECIMENTO E ATITUDES:
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação: (i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas; (ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas; (iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos; (iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade; (v) Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática; (vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto; (vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.

Fonte: Brasil (2012, p. 47).

Enquanto o Estado brasileiro considera importante o desenvolvimento de habilidades, capacidades, atitudes e conhecimentos para a produção de textos escritos, Val (2007, p. 21) defende que o aprendizado da escrita ocorre mediante o cuidado tanto dos aspectos formais de cada texto quanto das condições externas que o determinaram. Sobre os fatores externos aos gêneros textuais, Val (2007) considera importante que o aluno aprenda a função de cada texto, o suporte no qual ele se constrói, seu contexto de circulação etc. Ela avalia como crucial o trabalho com os gêneros em sala de aula de modo funcional, ou seja, fazendo com que os alunos aprendam a usá-los. Para tanto, é preciso que os alunos leiam textos que circulam socialmente, compreendam sua função (objetivo) e seu alcance (contexto de circulação, pessoas envolvidas, implicações e poder que ele produz aos seus usuários), no que se refere à escrita, os alunos precisam aprender a escolher o gênero adequado a cada situação social e ação de linguagem e conhecer também seus aspectos formais de construção: conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura formal.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) chamam atenção para alguns cuidados necessários ao tratamento dos gêneros textuais em sala de aula. O primeiro diz respeito ao fato de que se deve trabalhar com textos que circulam socialmente ao invés de se ensinar a escrita por meio de frases soltas; porém, apenas isto não é suficiente, já que, segundo os autores, é necessário abordar as especificidades de

cada gênero e distingui-los a fim de que os alunos aprendam suas características. Para isso, as autoras enfatizam a necessidade de se trabalhar tanto aspectos internos quanto externos ao texto indissociavelmente. Isso significa que não é possível que o professor trabalhe apenas a linguagem ou o conteúdo presente em um determinado texto, é preciso também que sejam discutidas com os alunos as motivações externas ao gênero, tais como usuários envolvidos, contexto social, cultural, geográfico etc. que determinam as escolhas do gênero, do conteúdo, da estrutura e da linguagem utilizados, ou seja, não é suficiente que se trabalhe aspectos internos do texto, como é o caso da linguagem, separadamente das discussões relacionadas às motivações externas de produção de um gênero. O exemplo a seguir, dado pelas autoras, elucida esse modo de se trabalhar com os gêneros:

[...] o perigo maior é a oscilação entre explorar apenas o que é interno ao texto ou apenas o que lhe é externo. Ora restringe-se o trabalho à organização interna do texto, ao seu conteúdo, sem que isso seja ligado ao gênero em que o texto se realiza. Não se pode esquecer que o tipo de informação apresentada, as escolhas linguísticas feitas naquele texto são resultado também das restrições próprias do gênero, como é o caso dos títulos curtos para as notícias, já comentado. Por outro lado, se lemos uma notícia sem considerarmos que aquele exemplar circula num jornal sensacionalista, podemos não perceber os traços desse sensacionalismo no texto, que são linguisticamente marcados.

Assim, essas duas dimensões precisam ser articuladas sempre, pois os alunos devem perceber que os aspectos socioculturais, (“externos” ao texto) e os linguísticos (“internos” ao texto) são componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007, p. 40).

Nesse mesmo sentido, Val (2007) acredita que é insuficiente o ensino classificatório dos gêneros, no qual o aluno aprende o nome dos gêneros, consegue reconhecê-lo, sabe suas principais características e diferenças em relação aos outros. Para ela, é preciso que o aluno, além de saber que um texto “x” é uma bula de remédio, saiba em quais situações ele usará essa bula, que ele encontre as informações necessárias dentro desse texto e saiba interpretá-las. Segundo a autora, é importante que os alunos saibam “[...] ler criticamente *notícias*, *editoriais* e *propagandas*. Precisam é saber como redigir um *convite*, um *cartão de felicitações*, uma argumentação consistente nas situações em que quiserem ou precisarem manifestar sua opinião” (VAL, 2007, p. 21-22, grifo do autor). A autora compara o ensino de gêneros ao da gramática tradicional a qual requer que se decore e classifique substantivos, adjetivos, verbos etc. sem ao menos entender seu papel dentro do texto

e alerta para que isto não ocorra com o ensino dos gêneros, fazendo com que os alunos saibam tudo sobre eles, mas não sejam capazes de usá-los.

2.7 Quais gêneros textuais ensinar no Ensino Fundamental I?

Essa pergunta realmente traz à tona uma das maiores dificuldades aos professores que têm ciência da importância do ensino dos gêneros textuais e do dever de ensiná-los sistematicamente desde o início da alfabetização formal das crianças nas escolas. Essa dificuldade também é expressa por estudiosos dessa temática como Marcuschi (2008) que afirma que não há uma resposta consensual para esse questionamento e aponta que inclusive os PCN de Língua Portuguesa não deixam claro quais gêneros devem ser trabalhados em cada ano escolar. Esse documento, segundo Marcuschi (2008), parece apenas apontar alguns gêneros mais adequados ao ensino da produção textual escrita e outros ao ensino da leitura. Isso porque, por exemplo, bilhetes, cartas pessoais e uma listagem são gêneros textuais que muitos usuários escreverão durante sua vida, já as notícias, lidas por muitos usuários da linguagem escrita, serão objetos de escrita de poucos, por isto os PCN sugerem que seja ensinada mais sistematicamente a leitura deste gênero.

Da mesma forma, na BNCC, quase não são citados gêneros textuais para serem trabalhados na leitura, o que se faz é apontar habilidades que devem ser desenvolvidas. Em relação ao ensino da produção de textos escritos, orienta-se também para o desenvolvimento de habilidades. Em relação ao ensino dos gêneros textuais, no primeiro ano do EF, não há recomendações do seu ensino; no segundo ano, no entanto, há alguns gêneros que são sugeridos, tais como bilhetes, cartas, mensagens instantâneas em meio digital, relatos de observação e de experiência, cartazes etc. Do 3º ao 5º ano em diante, além das habilidades requeridas, citam-se um ou outro gênero que deva ser ensinado, mas o que prevalece é a indicação de algumas tipologias textuais e, a partir delas, aponta-se a necessidade de trabalhar textos em que sejam desenvolvidas, por exemplo, as habilidades de opinar e de defender o ponto de vista ou de produzir textos informativos que apresentem resultados de pesquisas e de observação ou ainda textos injuntivos instrucionais (BRASIL, 2017). Isso é, a BNCC não é objetiva no que se refere ao apontamento de gêneros ideais ao desenvolvimento da linguagem escrita na escola.

Contudo, a opção de “neutralidade” da BNCC na indicação dos gêneros textuais para o ensino em cada ano escolar não pode ser totalmente criticada. Estudiosos dessa temática, como Marcuschi (2002), já apontavam que não há gêneros ideais para o ensino da língua em um ou em outro ano escolar. Ainda assim, é preciso que esse documento seja pensado criticamente, uma vez que ele não se refere às dificuldades progressivas que são naturais de um gênero para outro. Sobre isso, Marcuschi (2002) considera que “se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante” (MARCUSCHI, 2002, p. 36). Isso, porém, não é feito pela BNCC.

Como apontado por Marcuschi (2008), há muita dificuldade em se indicar os gêneros a serem trabalhados em cada ano escolar, os PCN, por exemplo, sugerem gêneros para o trabalho no Ensino Fundamental I, mas não revelam progressivamente como devem ser tomados em cada ano escolar:

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos etc. (BRASIL, 1997, p. 72-73).

Entretanto, o trabalho de ensino de gêneros textuais com dificuldades progressivas parece algo possível, é o que defende o grupo de estudo de Genebra, no qual Schneuwly e Dolz (2004) entendem que há três critérios importantes para o agrupamento de gêneros quando ensinados. O primeiro refere-se à observação das finalidades sociais e dos domínios de comunicação aos quais os gêneros pertencem, este critério propõe o aprendizado de gêneros dos mais diversos espaços sociais, o que contribui com uma formação mais ampla da capacidade escritora dos alunos, já que se defende não apenas o domínio de alguns gêneros e de discursos preponderantes a diferentes contextos, mas também o desenvolvimento da capacidade autônoma de compreender o funcionamento dos textos na situação em que quiserem. O segundo aspecto é o de correspondência tipológica, ou seja, é

preciso que, em todos os anos escolares, os alunos aprendam progressiva e variavelmente gêneros que passem por todas as tipologias textuais que existem e sejam aprendidos, a cada ano, de acordo com a dificuldade de cada gênero. E em terceiro lugar é preciso considerar que há determinadas capacidades linguísticas homogêneas que precisam ser desenvolvidas por meio do ensino dos gêneros, ou seja, há modalidades discursivas e tipos básicos que predominam em um grupo de textos e a divisão por agrupamento de gêneros textuais favorece esse entendimento. Assim, os autores sugerem o ensino diversificado de gêneros por meio do agrupamento apresentado no Quadro 4:

Quadro 4: Agrupamento de gêneros textuais por aspectos tipológicos.

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)

Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagens Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 121).

Observa-se que a organização dos agrupamentos de gêneros, exposta no Quadro 4, ocorre segundo as capacidades de linguagem dominantes (tipologias textuais que prevalecem) e os domínios sociais de comunicação (campos discursivos). Essa separação mostra-se importante, pois, considerando a existência de capacidades globais dos alunos em cada ano escolar, há a possibilidade do aprendizado de um número maior de gêneros.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 61-63) justificam os agrupamentos da seguinte forma: 1. Favorecem o desenvolvimento de capacidades psicológicas (desenvolvimento de variadas operações de linguagem importantes para a apropriação dos gêneros); 2. Os diferentes agrupamentos propiciam o aprendizado de um número maior de alunos, já que as capacidades dos alunos não são uniformes e o trabalho com gêneros pertencentes a todos os agrupamentos atenderia a todos, ou seja, um aluno que apresente dificuldade em argumentar talvez tenha maior capacidade de narrar; 3. Os agrupamentos facilitam também o trabalho pedagógico, uma vez que se viabiliza o estudo das especificidades de cada gênero comparando-os com outros de seu próprio agrupamento estudados ao longo dos anos e também os distinguindo de outros textos de agrupamentos diferentes; 4. Por fim, é possível dizer que, trabalhando com os agrupamentos de gêneros, capacita-se o aluno para dominar mais amplamente diferentes situações de comunicação, já que este estudo deve propiciar a compreensão da finalidade dos gêneros em diversas situações.

O Quadro 5 apresenta uma possibilidade de agrupamento de gêneros que exemplifica sua distribuição progressiva ao longo dos anos escolares do Ensino Fundamental:

Quadro 5: Sequências didáticas para expressão oral e escrita: distribuição das 35 sequências.

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1 ^a - 2 ^a	3 ^a - 4 ^a	5 ^a - 6 ^a	7 ^a - 8 ^a - 9 ^a
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado*	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica* 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral* 4. A entrevista radiofônica
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha* (Apres. em áudio)	1. A descrição de um itinerário*	1. As regras de jogo	
	5 sequências (sendo 2 orais)	8 sequências (sendo 3 orais)	9 sequências (sendo 2 orais)	13 sequências (sendo 4 orais)
Observação: os gêneros com asteriscos (*) indicam sequências de expressão oral.				

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 126).

Observa-se que o Quadro 5 é apenas um exemplo do que pode ser feito e não exatamente os gêneros obrigatórios para cada ano escolar. Entretanto, fica a certeza

de que, se não é possível precisamente indicar quais gêneros devem ser ensinados a cada ano, é preciso agrupá-los sistematicamente para que: 1. O ensino dos gêneros se organize de acordo com as modalidades discursivas, tipologias textuais, domínios sociais de comunicação e capacidades de linguagem dominantes, o que faz com que todos os alunos, em todos os anos escolares, aprendam os gêneros mais diversos possíveis; 2. Aprenda-se os gêneros em espiral, o que não significa que um mesmo gênero precise ser trabalho por vários anos escolares e sim que o tratamento com o gênero deve ser mais complexo ao longo dos anos, buscando-se gêneros com níveis de exigência e de dificuldades mais profundos; 3. Ocorra o aprendizado precoce dos gêneros textuais, uma vez que os agrupamentos sugerem que os gêneros (orais e escritos) sejam ensinados mesmo antes de a criança ser alfabetizada.

Metaforicamente dizendo, a “receita completa” de como se ensinar os gêneros textuais e de quais gêneros devem ser ensinados não é dada. O que parece bem explícito são os caminhos para se construir a “própria receita”. E esses caminhos ligam-se ao letramento escolar, o qual requer o ensino da linguagem escrita voltado à capacitação do indivíduo para o uso da escrita em práticas sociais e, para isto, é necessário o ensino sistemático de gêneros textuais.

Em síntese, esta pesquisa acredita que é fundamental que o ensino dos gêneros seja tanto dos aspectos internos (conteúdo temático, estilo de linguagem, estrutura etc.) quanto dos aspectos externos (finalidade do texto, usuários, contexto social, cultural, regional de ocorrência do gênero etc.) do texto. E também confia na organização sistemática dos gêneros que serão ensinadas ao longo dos anos escolares por meio dos agrupamentos, considerando que, assim, haveria um número maior de alunos que aprenderia os gêneros, se trabalharia com uma diversidade maior de textos escritos e se capacitaria melhor os alunos para utilização da linguagem escrita em diferentes espaços sociais.

Expostos os motivos pelos quais os gêneros textuais devem ser ensinados, quais gêneros e como devem ser trabalhados em sala de aula, é preciso, então, que se entenda como a escola (espaço social responsável pelo aprendizado da escrita de boa parte dos gêneros que crianças e adolescentes usarão) atua no ensino desses textos e qual o desempenho dos alunos nestas atividades escritas. Para tanto, o primeiro passo aqui dado encontra-se na seção subsequente, cujo objetivo central é explorar pesquisas acadêmicas que revelam como ocorre o processo de escrita em sala de aula e caracterizar a escrita dos gêneros textuais pelos alunos.

3 A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Atendendo ao objetivo principal deste trabalho, que é o de observar como ocorre a escrita de gêneros textuais por alunos no Ensino Fundamental I, esta pesquisa realizou um levantamento dos estudos acadêmicos já desenvolvidos sobre essa temática. Para tanto, foram utilizados artigos, teses e dissertações presentes no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) cujas publicações ocorreram no espaço de tempo dos últimos cinco anos (entre os anos de 2012 e 2016) e encontrados por intermédio dos descritores “gênero(s) textual(ais)”, “escrita ou produção de texto” e “Ensino Fundamental”.

Desse modo, esta seção foi construída por diferentes trabalhos acadêmicos que discutem a escrita de gêneros textuais nas salas de aula. Dentre outros fatores, buscou-se notar, primordialmente, como acontece a escrita dos alunos no que se refere ao desenvolvimento temático, à estrutura composicional e ao estilo de linguagem adotado nos diferentes gêneros produzidos; procurou-se também observar como ocorrem, nos textos dos alunos, os aspectos notacionais da língua (o respeito às convenções da escrita), a organização sintática e os aspectos concernentes à coerência e à coesão textual. Por fim, interessava também recuperar, dos trabalhos acadêmicos, o modo como os professores organizam e conduzem as aulas de produção de texto: a escrita inicial de um texto, os módulos de intervenção, as leituras e o estudo do gênero, as reescritas, as correções, os agrupamentos de alunos para trabalhos em grupos ou duplas, entre outras intervenções, estratégias ou recursos que contribuem com o aprimoramento da escrita dos alunos.

Para obtenção de tais dados, a pesquisa, primeiro, preocupou-se em selecionar os bancos de dados que possibilitassem um número significativo de pesquisas. Após muitas consultas, a decisão ocorreu observando os seguintes critérios: confiabilidade nas bases, quantidade de obras disponíveis e fácil acesso aos textos. Optou-se, então, pelo *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e pelo banco de teses e dissertações da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), já que estas duas bases são reconhecidas academicamente, possuem vínculo com muitas revistas científicas (no caso do SciELO) e com muitas universidades (no caso da BDTD) do Estado de São Paulo (as universidades estaduais USP, UNICAMP e UNESP) e universidades estaduais de outros Estados, federais e particulares. Soma-se a isto o

fato de o acervo do Scielo e da BDTD estar todo disponível *online*, facilitando o acesso.

A segunda preocupação ocorreu em relação à delimitação das palavras-chave que “guiariam” esta fase da pesquisa. De imediato, pensou-se em utilizar as palavras e expressões “gênero(s) textual(ais)”, “escrita ou produção de texto” e “escola”. Entretanto, uma leitura prévia dos títulos dos artigos, dissertações e teses revelou a existência de muitos trabalhos voltados para o Ensino Médio, o que não faz parte dos objetivos desta pesquisa. Portanto, decidiu-se substituir o termo “escola” por “Ensino Fundamental” e percebeu-se uma delimitação mais precisa segundo o que se objetivava aqui. Assim sendo, as palavras-chave utilizadas foram “gênero(s) textual(ais)”, “escrita ou produção de texto” e “Ensino Fundamental”.

As buscas realizadas na base de dados do Scielo foram realizadas seguindo as orientações dadas por esta base: as expressões foram utilizadas entre parênteses, usou-se o símbolo de truncagem \$ (cifrão) em “gêner\$ text\$” para pesquisar “gênero textual” tanto no singular como no plural, optou-se também pelo uso da expressão AND entre os termos pesquisados para restringir melhor o escopo da pesquisa. Entretanto, foi adicionada a expressão “Produção de texto” com a expressão OR junto à palavra-chave “escrita”, o que fez com que estas duas expressões se somassem e permitiu a ampliação da busca. Essa decisão foi tomada após se constatar que, quando se inseria a expressão “produção de texto” aumentava-se o campo de pesquisa e chegava-se a trabalhos que ficariam de fora da busca se feita de outra forma. Por fim, a pesquisa resultou em 79 artigos, dos quais, por meio das leituras dos títulos e dos resumos, 6 foram utilizados.

Quanto às buscas na BDTD, optou-se pelas mesmas palavras-chave e as mesmas estratégias, tais como o uso da truncagem, porém, agora usando * (asterisco) na expressão “gêner* text*”, o uso do termo AND entre as palavras-chave para que os resultados “se cruzassem” e OR entre as expressões “escrita” e “produção de texto” (tudo como orientava a base BDTD). Desse modo, obteve-se o número de 830 teses e dissertações, o que foi avaliado como positivo, pois tornaria extensa a contribuição a esta pesquisa, porém, impossível de ser lido e analisado, visto o tempo de conclusão previsto para este estudo. Tendo isso em vista, decidiu-se por restringir a busca aos últimos 5 anos, ou seja, entre os anos de 2012 e 2016, o que rendeu ainda o número de 460 obras, porém, apenas 30 trabalhos foram usados, já que a leitura dos títulos e dos resumos indicou muitas obras que não interessavam a este estudo..

Assim sendo, a apresentação dos trabalhos que se seguem foi organizada segundo a afinidade temática de cada estudo, ou seja, artigos, teses e dissertações foram expostos conjuntamente, primeiramente, para revelar como ocorre a construção dos textos e o uso da modalidade escrita pelos alunos; segundo, para discutir o ensino da escrita; e, terceiro, para tratar das estratégias de intervenção do docente.

Obteve-se, então, resultados que muito contribuíram para este estudo, já que, por meio das pesquisas analisadas, foi possível ter uma visão ampla de como ocorre o processo de escrita de gêneros textuais nas escolas de Ensino Fundamental. Este processo também foi vantajoso porque subsidiou as fases seguintes desta pesquisa, direcionando a interpretação e a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

3.1 A construção dos gêneros textuais e a utilização da modalidade escrita no Ensino Fundamental

Este primeiro item do levantamento bibliográfico realizado dedicou-se à discussão da escrita dos gêneros textuais nas salas de aula de Ensino Fundamental. Dessa forma, foram apresentados e discutidos aqui trabalhos que avaliaram a construção dos gêneros textuais realizados nas escolas, buscando observar tanto sua construção (aspectos relacionados à estrutura composicional, à temática e ao estilo de linguagem) quanto a utilização da modalidade escrita da língua (as convenções ortográficas, a organização sintática e a construção dos períodos, os elementos coesivos, as variantes linguísticas etc.).

É importante ressaltar que, assim como as idades e os anos escolares dos alunos envolvidos em cada pesquisa foram diferentes, os contextos e os gêneros textuais avaliados também foram os mais diversos, deste modo, nem sempre foi possível estabelecer uma relação direta entre as pesquisas. Entretanto, pode-se perceber algumas marcas recorrentes nas escritas dos alunos que estiveram presentes nestes estudos, ou seja, alguns resultados, análises e/ou conclusões dos trabalhos aqui expostos dialogam entre si, o que contribui com o entendimento do que ocorre como escrita dos alunos em sala de aula.

No que se refere à construção dos gêneros textuais, os trabalhos de Val e Marcuschi (2010), de Silva, A. (2015) e de Carvalho (2015) foram reveladores de análises dos textos escritos em sala de aula, no entanto, não descrevem como foram desenvolvidas as situações de escrita dirigidas pelos professores. A pesquisa de

Carvalho (2015), por exemplo, ainda que relacionasse o resultado da escrita dos alunos ao material didático utilizado, não realizou uma discussão profunda da forma como a escrita do gênero textual foi proposta em sala de aula. Contudo, essas pesquisas apresentam importantes análises das construções dos gêneros pelos alunos e serão detalhadas a seguir.

O primeiro estudo que merece destaque é de Val e Marcuschi (2010), uma vez que abordou a construção do gênero poema por alunos do Ensino Fundamental I. A partir de um *corpus* com 250 textos, as pesquisadoras buscaram observar o quanto os alunos foram capazes de desenvolver, em seus textos, os seguintes aspectos: poeticidade (recriação da realidade e uso de recursos formais do gênero poema); pessoalidade (grau de subjetividade e de autoria); a qualidade das rimas; e o ritmo/métrica do poema.

Em linhas gerais, notou-se que o desenvolvimento da poeticidade e das marcas de pessoalidade foram bem menos recorrentes do que o emprego das rimas e da métrica nos poemas. Tais resultados, segundo as pesquisadoras, revelaram que tanto professores quanto alunos lidam melhor com os aspectos formais da escrita deste gênero. Outra hipótese levantada no estudo é a de que a rima e o ritmo estão mais presentes nos textos com os quais os alunos entram em contato cotidianamente, como por exemplo, em músicas, trovas, parlendas, cantigas etc., o que facilitaria seu uso nos poemas (VAL; MARCUSCHI, 2010).

Diferentemente de Val e Marcuschi (2010), o trabalho desenvolvido por Silva A. (2015) não analisou um gênero textual específico e sim vários gêneros considerados predominantemente narrativos, ou seja, pertencentes à tipologia narrativa. O estudo procurou diagnosticar a construção da narratividade ao longo de todo o Ensino Fundamental II, buscando compreender as estratégias utilizadas pelos alunos na construção desses textos. Para tanto, utilizou como *corpus* textos dos alunos dos sextos e dos nonos anos do EF. A pesquisa, preocupada em avaliar diferentes contextos escolares, optou por analisar tanto textos de uma escola pública quanto textos de uma escola particular.

A hipótese inicial da pesquisadora foi a de que os mecanismos de construção da narratividade, tais como “orientação, complicação e resolução” de um conflito, se desenvolvessem ao longo dos anos escolares e se tornassem mais elaborados ao final do nono ano do EF. Outra hipótese foi a de que os alunos pertencentes às escolas

particulares desenvolveriam de modo mais satisfatório esse aspecto (SILVA, A., 2015).

Entretanto, tais expectativas foram quebradas, já que tanto as comparações relativas às distintas séries como as comparações em torno das escolas serem públicas ou privadas revelaram estruturas narrativas muito semelhantes nos textos dos alunos, conservando-se o esquema de narratividade “orientação, complicação e resolução”. A única particularidade observada foi no 6º ano do EF da escola particular, que, segundo a pesquisa, apresentou o esquema narrativo mais enriquecido com mais elementos e informações. Ainda assim, a pesquisadora associou essa variável ao fato de este grupo de alunos estar estudando, naquele momento, Narrativas de Aventura, o que acabou favorecendo-os na produção da narratividade (SILVA, A., 2015).

Ainda sobre as escritas dos alunos, com o objetivo de avaliar o efeito da utilização do sistema apostilado adotado pelo Estado de São Paulo, o estudo realizado por Carvalho (2015) analisou a escrita de Artigos de Opinião por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma avaliação diagnóstica externa realizada pelo próprio governo do Estado. Essa análise chegou à conclusão de que o material apostilado adotado é ineficaz e pouco contribui com o desenvolvimento da competência escritora dos alunos.

Nas produções escritas analisadas, de modo geral, ainda que o posicionamento (aspecto fundamental aos textos argumentativos) estivesse presente, observou-se grande dificuldade dos alunos em apresentar e contextualizar a questão polêmica abordada pela proposta de escrita, bem como construir argumentos consistentes para a defesa do posicionamento tomado. Outro problema recorrente foi o encadeamento de enunciados que se mostrou, muitas vezes, insuficiente e até incoerente, o que revelou o desconhecimento, por parte dos alunos, de operadores argumentativos (elementos de coesão) que estabelecem as relações entre os enunciados. Por fim, percebeu também, de modo recorrente nos textos dos alunos, traços de outras tipologias textuais, tais como a prescritiva, da qual os alunos se utilizavam estrategicamente para propor mudanças de comportamento e/ou propor medidas controladoras ou punitivas, diferente do esperado, para este gênero textual, em que se espera uma reflexão que vise a discussão e/ou a negociação do conflito para resolvê-lo de modo mais pacífico possível (CARVALHO, 2015).

Da mesma forma como as três pesquisas, citadas anteriormente, não se propuseram a discutir as Sequências Didáticas (ou estratégias) realizadas pelos

professores, as que se apresentarão em seguida também não objetivaram discutir a prática docente ou o processo de construção da escrita em sala de aula. Pelo contrário, a preocupação foi avaliar o produto final da escrita dos alunos no que se refere ao tratamento dado à modalidade escrita, ou seja, foram analisados os aspectos positivos e/ou negativos apresentados no registro escrito: ortografia, coerência e coesão, construção dos períodos, sintaxe (pontuação, concordância, regência etc.), variantes linguísticas, entre outros componentes da modalidade escrita.

No trabalho de Rosa Neto, Xavier e Santos (2013), desenvolveu-se um extenso estudo, com cerca de 160 crianças matriculadas no terceiro ano do EF com objetivo de caracterizar a leitura e a escrita destes escolares. De modo geral, a pesquisa revelou que 40 % das crianças (64) estavam plenamente alfabetizadas: eram capazes de ler e de compreender o sentido dos textos (fazer inferências, formular hipóteses sobre o conteúdo) e de escrevem pequenos textos legíveis e compreensíveis. Contudo, a pesquisa apontou que 50% (n=80) dos alunos avaliados se encontravam “ainda no processo de aprendizado da leitura e da escrita e 10% (n=16) das crianças mostrou desempenho abaixo do esperado para o nível de escolaridade em que se encontravam” (ROSA NETO; XAVIER; SANTOS, 2013, p. 1643).

A análise da leitura e da escrita foi realizada considerando seis categorias: CATEGORIA I – Leitura de letras, sílabas e palavras (linguagem expressiva); CATEGORIA II – Leitura de textos (linguagem expressiva); CATEGORIA III – Interpretação de textos (linguagem compreensiva); CATEGORIA IV – Cópia; CATEGORIA V – Ditado; CATEGORIA VI – Escrita Espontânea. No entanto, apenas será aqui exposta e discutida a última categoria, já que ela, segundo os próprios autores, corresponde à etapa mais complexa do manual por eles utilizado para categorizar a alfabetização dos alunos, além de ser a categoria que atende aos interesses desta pesquisa. Para serem avaliados nesta categoria, os alunos escreveram textos a partir de gravuras apresentadas ou foram motivados a escrever textos que relatassem viagens, passeios, sonhos etc. (ROSA NETO; XAVIER; SANTOS, 2013).

O resultado dessa escrita, chamada de espontânea, mostrou-se muito semelhante à realizada na categoria V (ditado), apresentando-se de maneira satisfatória. Tais escritas ocorreram principalmente por meio da utilização de palavras que já eram dominadas pelas crianças, recurso interessante para obtenção de valor semântico entre as palavras. Contudo, perceberam-se dificuldades relacionadas ao

respeito às convenções ortográficas e ao desenvolvimento dos textos: 68,75% (110) dos alunos “produziram apenas textos curtos de aproximadamente 3 orações”. Outra constatação relevante relaciona-se às constantes marcas de oralidade na escrita, isto ocorreu com 3% dos textos analisados (ROSA NETO; XAVIER; SANTOS, 2013).

Também preocupada com o uso da modalidade escrita, a pesquisa desenvolvida por Santos P. (2015) analisou 150 produções escritas por alunos. Os textos escritos por alunos do 6º ano do EF eram predominantemente argumentativos. Tais escritas ocorreram a partir do estímulo da leitura de livros que abordavam temas passíveis de discussão, de debate e, conseqüentemente, de argumentações para a defesa de posicionamento. Realizadas as escritas dos alunos, a análise dos textos ocorreu mediante cinco critérios linguísticos utilizados para tabular os erros apresentados: 1. Escrita forma; 2. Tipologia e proposta; 3. Paragrafação; 4. Coesão; e 5. Pontuação (SANTOS, P., 2015).

Assim, a pesquisa observou um total de 976 erros, sendo que “349 foram relativos à pontuação, 281 à coesão, 263 à escrita formal, 81 à paragrafação e apenas um problema relativo à tipologia e ao atendimento à proposta”. Esses dados foram encarados, pela autora, primeiramente, como positivos, já que quebraram algumas expectativas. A primeira relacionava-se ao fato de que os alunos recorressem às estruturas dos textos narrativos para realizar as suas escritas, já que os gêneros textuais ligados à tipologia narrativa sempre foram mais recorrentes nos anos anteriores, o que não se concretizou, pois apenas um texto não atendeu à tipologia argumentativa. Outro fator que surpreendeu positivamente a pesquisadora foi a organização dos parágrafos, uma vez que foram observados poucos problemas relativos aos períodos muito longos ou textos organizados em monobloco (um único parágrafo) (SANTOS, P., 2015).

No entanto, os problemas encontrados por Santos P. (2015, p. 203-204) na modalidade escrita dos alunos estavam relacionados mais à pontuação e à construção dos elementos coesivos do texto. O primeiro problema, segundo a autora, poderia solucionar-se mais facilmente se, por exemplo, a fala fosse abordada em sala de aula como um elemento facilitador da pontuação, ou seja, o aluno deveria ser estimulado a “confiar em sua intuição de falante nativo da língua portuguesa para pontuar seu texto escrito”. Quanto aos problemas relativos à coesão textual, perceberam-se problemas no uso de elementos coesivos de referência, sendo constantes os usos de repetições de termos para se referir ao tema discutido ou aos sujeitos envolvidos.

Esses usos revelaram grande influência da oralidade sobre a escrita, o que foi compreensível para a faixa etária envolvida no estudo.

Sobre a influência da oralidade na escrita, citada pelas duas pesquisas anteriores, o trabalho de Silva F. (2015) apontou-a, junto com as variações linguísticas, como a principal responsável por desvios da escrita. Em sua pesquisa, Silva F. (2015) analisou vinte e três textos escritos por alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental, buscando categorizar em dois grupos os desvios presentes nos mais diversos gêneros por eles escritos: grupo 1 – desvios de oralidade e de variação linguística; grupo 2 – desvios de escrita e de gramática.

A análise quantitativa-qualitativa, que totalizou 294 inapropriações nas escritas dos alunos, apresentou 55% dos desvios (162) relacionados à variação linguística e/ou à oralidade e 132 desvios (45%) eram de ordem ortográfica ou gramatical. Em análise dos dados obtidos, o pesquisador, muito semelhante ao exposto por Santos P. (2015), entendeu que a incidência de “erros” relacionados à variação linguística e à oralidade decorreu da influência que a modalidade oral da língua exerceu sobre a modalidade escrita já que os alunos estavam em processo de aperfeiçoamento da escrita (SILVA, F., 2015).

Também abordando a relação oralidade-escrita, porém, tratando dos desvios ocasionados principalmente por ordem fonológica, está o trabalho de Corrêa (2015) que se preocupou em descrever e analisar os “erros” mais recorrentes que ocorreram por razões fonológicas e quais motivações que levaram a estes erros. O estudo analisou textos de vinte crianças do 3º ano do EF (período em que as crianças ainda estão em alfabetização) e avaliou três diferentes gêneros textuais: a tirinha, a carta pessoal e o anúncio publicitário. Por fim, sugeriu uma sequência didática como recurso para sanar os problemas relacionados às marcas de oralidade na escrita (CORRÊA, 2015)

O primeiro ponto a se destacar, no estudo de Corrêa (2015), foi a constatação de que os desvios de escritas encontrados não tinham relação direta com os diferentes gêneros textuais produzidos, a única relação admitida pela autora foi a de que os gêneros que possuíam menos palavras escritas (como é o caso dos anúncios) naturalmente tiveram menos desvios. Para além dos erros de ordem fonológica (objeto de análise do estudo), destacaram-se também os desvios ortográficos, de hipersegmentação, de hipossegmentação de palavras e de hipercorreção nas escritas dos alunos. No que se refere às marcas de oralidade presentes nos textos escritos,

encontraram-se mais comumente os casos de apagamento (supressão de uma letra da palavra, principalmente a letra final, como é o caso do verbo “falar” na forma infinitiva do verbo, usado recorrentemente como “falá”), destacaram-se também os casos de redução vocálica (corresponde ao “enfraquecimento” de uma vogal: “mudo” torna-se “mudu”), de harmonia vocálica (quando um ou mais traços de uma vogal se “propagam” para outras sílabas, como é o caso de “menino” em que a letra “i” é utilizada também na primeira sílaba: “minino”) e também de ditongação (em que “nóis” é utilizado no lugar de “nós”) (CORRÊA, 2015, p. 64).

Diante das constantes marcas de oralidade encontradas nas escritas das crianças, Corrêa (2015) avaliou como importante o professor ter consciência fonológica, o que lhe permitiria reconhecer, entender e explicar a natureza dos erros ortográficos cometidos pela criança. Para ela, essa consciência permite, ao docente, avaliar e diagnosticar falhas que podem ser sanadas quando construídas atividades especificadas, ou seja, o diagnóstico permite a construção de sequências didáticas que promovem reflexões linguísticas em torno das relações estabelecidas entre fala e escrita. A autora considera que atividades que trabalham com a formação de palavras por meio da alternância de grafemas, produção escrita espontânea, jogos, músicas etc. possibilitam maior reflexão sobre a língua e produzem um efeito positivo no que se refere ao domínio adequado da escrita (CORRÊA, 2015, p. 85-86).

Em síntese, os trabalhos desenvolvidos por Rosa Neto, Xavier e Santos (2013), Silva F. (2015), Santos P. (2015) e Corrêa (2015), ao analisarem as adequações/inadequações do uso da modalidade escrita, observaram variações de escrita que não atendiam ao uso da norma culta, principalmente, no que se refere às marcas de oralidade na escrita, como foi o caso do uso de recursos coesivos próprios da fala (repetições de termos) ou aqueles motivados por razões fonológicas, como o apagamento ou as trocas de letras. Entretanto, é importante pensar se essas variações da escrita comprometeram ou não o processo de interação para o qual se destinam os textos escritos. Esse questionamento é exatamente o objeto principal do estudo realizado por Bastos (2014), o qual se dedicou a discutir até que ponto o pleno domínio da escrita e o atendimento às normas da língua padrão são determinantes para que o gênero textual escrito produza o efeito social para o qual se destina.

Nesse sentido, a pesquisa de Bastos (2014) buscou “desmistificar” o preconceito de que o aluno de escola pública, por não dominar a norma culta da língua, não seria capaz de escrever gêneros textuais coerentes e criativos. Desse

modo, a autora defendeu que a análise e a avaliação de um texto como bom ou ruim devam ir muito além da observação dos aspectos linguísticos (uso da norma culta) empregados na escrita. Para essa discussão, ela utilizou um *corpus* de 20 textos escritos por alunos do sexto e do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, tais textos eram recontos produzidos a partir da leitura de um conto dos irmãos Grimm. Os recontos passaram pela correção da docente da sala, porém, utilizou-se apenas a primeira versão dos textos, já que esta correspondia ao conhecimento que os alunos já tenham da escrita.

Os resultados obtidos revelaram que o desempenho dos alunos dos 7º anos mostrou-se superior aos dos alunos dos 6º anos, com exceção de dois autores. No que se refere ao respeito às convenções da língua, algumas dificuldades ficaram nítidas: problemas no estabelecimento de coesão textual (assim constatado na pesquisa de Santos P. (2015), com uso limitado de conectivos (“e, mas, se”), o que, segundo a pesquisadora, justificou-se pelo fato de não terem realizados esses estudos. Já os tempos verbais (aspecto linguístico fundamental para a progressão do texto narrativo) foram bem empregados (BASTOS, 2014).

Em relação à construção do gênero reconto, obteve-se resultado plenamente satisfatório, já que os elementos constitutivos de uma narrativa estavam presentes nos textos dos alunos, assim como também houve adequação temática, visto que a história recontada, ainda que em alguns momentos apresentasse alguma variação, fazia referência direta ao conto dos irmãos Grimm (BASTOS, 2014). Sendo assim, a autora concluiu que, ainda que os alunos não possuíssem pleno domínio da escrita, atendendo a todas as convenções normativas da língua, eles produziram escritas significativas: os textos dos alunos, mesmo com problemas de escrita, eram capazes de cumprir sua função social. No reconto analisado (sem nenhuma intervenção da professora), foi possível observar o domínio da tipologia narrativa e do gênero textual: uso adequado dos tempos verbais, marcadores de tempo e de espaço, indícios de autoria na escrita dos alunos.

A partir dos resultados da pesquisa de Bastos (2014) constata-se, então, que o domínio pleno da norma culta da língua ou o seu uso com algumas limitações não interferiu na funcionalidade para qual o gênero reconto se destinou. Deve-se, contudo, salientar que tanto o estudo de Bastos (2014) quanto esta pesquisa não são contrários ao ensino da norma culta da língua, muito pelo contrário, acredita-se que esta é uma das principais funções da escola. Porém, é preciso que se reconheça que as

dificuldades no domínio das convenções da escrita não devem impedir a escrita de textos funcionais.

Em síntese, as pesquisas apresentadas nesta seção, ao concentrarem seus estudos na análise da construção do gênero textual ou no emprego das normas da língua, foram capazes de apresentar mais aspectos positivos do que negativos que comprovam a capacidade escritora dos alunos do Ensino Fundamental. Essas pesquisas revelaram que, mesmo que haja problemas com a construção do gênero (como exposto por Carvalho (2015) quando se refere às dificuldades que os alunos têm na defesa de seus posicionamentos) ou problemas relativos à aplicação das convenções da escrita (como os desvios de ordem fonológica explicitados pelo trabalho de Corrêa [2015]), os alunos foram capazes, mesmo em fase de alfabetização, de escrever gêneros textuais que cumprissem o papel de interação entre os sujeitos. No entanto, reconhece-se o dever e a importância da escola de intervir cada vez mais no uso adequado da modalidade escrita, conduzindo o aluno ao conhecimento e à capacidade de utilizar a escrita respeitando suas arbitrariedades e também possibilitar, ao aluno, o conhecimento e a capacidade de construção dos mais diferentes gêneros textuais que serão fundamentais para o processo de interação humana e os auxiliarão em suas atividades. Assim, cabe à escola reconhecer a capacidade escritora dos alunos e diagnosticar as dificuldades e organizar atividades sistemáticas que ampliem este conhecimento.

3.2 O ensino dos gêneros textuais: as sequências didáticas e outras estratégias docentes

Evidenciou-se, na exploração das pesquisas expostas na seção anterior, a capacidade escritora dos alunos, o que lhes possibilitou a escrita de gêneros textuais funcionais nas diferentes escolas pesquisadas, contudo, constatou-se também a necessidade de intervenção da escola para que haja o aprimoramento desta escrita (aspectos estruturais, temáticos e/ou linguísticos) e o aprendizado de outros gêneros textuais, importantes para a formação escritora dos sujeitos escritores. Desse modo, esta subseção desenvolve-se buscando compreender de que forma a escola vem contribuindo ou poderá contribuir com o aprendizado e com o aperfeiçoamento da escrita dos alunos.

Assim sendo, as pesquisas aqui apresentadas discutem as estratégias utilizadas, pelos professores, para o ensino de gêneros textuais, a construção e a importância das sequências didáticas, os recursos, os percursos e as decisões tomadas, as convicções, os procedimentos e as atuações dos docentes em favor do ensino da escrita. Nesse sentido, decidiu-se explorar os resultados de pesquisas que, tanto no período de alfabetização (nas séries iniciais do EF) quanto nas séries finais, em que o estudo da língua é aprofundado, discutiram a importância do ensino sistematizado e progressivo dos gêneros textuais durante todo o período de escolarização. Tal concepção de ensino de língua encontra respaldo nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), os quais defendem que o aprendizado de boa parte dos gêneros textuais dificilmente ocorre espontaneamente, sem que haja o planejamento e as intervenções do docente. Isso é, o contato com os textos e a simples leitura de gêneros textuais (como tradicionalmente ocorria ou ocorre nas escolas) não garante que o aluno aprenda a escrevê-lo.

Sobre isso, a pesquisa de Raick (2013) chamou a atenção para a improdutividade de propostas de redação escolares, cujos textos de apoio e temas não são objetos de estudo. Para a autora, se os textos motivadores de uma proposta de redação escolar não forem utilizados para um estudo do gênero que será produzido, eles pouco ou nada contribuirão com a construção do gênero textual escrito.

Para chegar a essas assertivas, Raick (2013) elaborou dois modelos de produção escrita de um texto argumentativo para um oitavo ano do Ensino Fundamental. Para o primeiro grupo de sete alunos, apenas foi apresentado um tema e pedido para que eles se posicionassem diante da questão problemática e defendessem suas ideias. Ao segundo grupo de oito alunos foi apresentado um texto relativo a um tema e, em seguida, foi dada a proposta de escrita com o gênero argumentativo e com o tema para que eles também escrevessem.

Os resultados revelaram que o grupo cujo tema foi apresentado sem o texto de apoio teve muita dificuldade em desenvolver o gênero requerido, construindo escrita com baixo grau de informatividade: os alunos não sabiam o que dizer, como dizer e escreviam para “preencher espaços”, os discursos eram vazios ou amostras do senso comum ou de preconceitos. Muitas vezes, a tese ocorria nos parágrafos iniciais e se repetia à exaustão, eram textos sem progressão e sem argumentos consistentes. Similarmente, o grupo que se valeu de um texto de apoio, ainda que com maior

informatividade, apresentou textos que, basicamente, eram cópias ou paráfrases do texto lido, ou seja, os alunos não conseguiram utilizar o texto de apoio como ponto de partida para o desenvolvimento de suas próprias testes e respectivos argumentos, o que revelou a dificuldade ou a insegurança sobre o que dizer e o uso da cópia mostrou-se uma solução, já que os alunos fizeram uso de discursos consagrados (RAICK, 2013).

O estudo de Raick (2013) concluiu que a não utilização de textos para leitura, quando se propôs a escrita, foi muito prejudicial para a construção do texto argumentativo. Entretanto, apenas a leitura do texto de apoio, sem seu estudo, pouco contribuiu com essas escritas. Portanto, concluiu-se que, para a escrita satisfatória de um gênero, é necessária a elaboração, pelo aluno, mediado pelo professor, de um projeto de texto, o qual delimitará um método e os caminhos necessários para esta escrita. Para autora, não basta apenas que o aluno tenha uma boa formação cultural para que consiga escrever seus textos, é necessário ainda que ele conheça com profundidade o tema a ser tratado, passando, juntamente com o professor, por três etapas que antecedem a escrita: a leitura, o debate e o planejamento da escrita.

Essas três etapas, citadas por Raick (2013), são consideradas partes das chamadas Sequências Didáticas (SD) para o ensino de gêneros textuais. Tais SD, segundo Schneuwly e Dolz (2004), podem ser definidas como um conjunto de atividades escolares programadas sistematicamente para que o aluno aprenda um gênero. Elas têm a finalidade de auxiliar o aluno na apropriação e na consequente utilização dos gêneros nos mais diferentes espaços sociais, ou seja, as SD devem possibilitar, ao aluno, o aprendizado tanto dos gêneros desconhecidos quanto daqueles conhecidos, porém, difíceis de serem utilizados (orais ou escritos).

Para a elaboração das SD como estratégia de ensino dos gêneros textuais, o professor deve, então, considerar alguns pressupostos teóricos: 1. A adaptação da escolha do gênero e das situações de comunicação às capacidades dos alunos; 2. Antecipação das transformações possíveis e de etapas que possam ser transpostas; 3. Simplificação de tarefas para que não excedam as capacidades iniciais das crianças; 4. Esclarecimento dos objetivos da escrita e do caminho a ser percorrido; 5. Tempo suficiente para que ocorra a aprendizagem; 6. Organização das intervenções para que ocorram transformações/avanços na escrita dos textos; 7. Organização de momentos de colaboração entre os alunos para que contribuam entre si com as

transformações; 8. Avaliação das transformações ocorridas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 52-54).

Assim sendo, pode-se dizer que, resumidamente, as SD constroem-se passando por quatro etapas: 1. Apresentação inicial (conhecimento do projeto de escrita a ser executado: apreciar o gênero – o que envolve sua leitura e estudo, a quem se dirige, a forma que ele assume, quais sujeitos o utilizam etc.); 2. Primeira produção escrita (responsável pela manifestação das primeiras representações que o aluno-escriptor tem do gênero, funcionando como “termômetro” para que o professor identifique quais capacidades de escrita ainda precisam ser desenvolvidas; 3. Módulos de intervenção (atividades que buscam solucionar os problemas encontrados); 4. Produção final (acompanhamento dos avanços obtidos).

Acreditando nessa estratégia de ensino, as pesquisas apresentadas a seguir tomam como objeto de estudo o desenvolvimento da escrita dos alunos a partir da aplicação das SD. De modo geral, esses estudos, de diferentes formas, explicitam os efeitos observáveis nas escritas dos alunos quando se ensina os gêneros textuais por meio de Sequências Didáticas.

Isso é o que ocorre no estudo de Fonseca (2012) que discutiu a importância das Sequências Didáticas para o direcionamento e para a compreensão do propósito comunicativo da escrita pelos alunos. Essa pesquisa-ação, de caráter qualitativo, atuou sobre um grupo de trinta e cinco alunos do sexto ano do EF com o objetivo de desenvolver as competências leitora e escritora a partir do aprendizado do Conto Fantástico (gênero propício e interessante a esta faixa etária). A professora-pesquisadora elaborou e aplicou uma SD junto aos alunos que se iniciou com a leitura e com o estudo de quatro contos e de um filme do mesmo gênero. Em seguida, ocorreu a atividade de escrita de diversos Contos Fantásticos, bem como aplicaram-se os módulos de intervenção trabalhos em grupo (trocas de experiências entre alunos e professor, revisão dos textos, reescrita etc.) e a escrita definitiva dos textos.

Para Fonseca (2012), a execução da SD, da forma como foi planejada e executada, propiciou significativa melhoria na escrita dos alunos, a professora-pesquisadora atribuiu esta melhoria ao fato de ter sido a primeira produção escrita em que os alunos tiveram um direcionamento claro (planejamento, leituras, primeira versão escrita, atividades para melhorar e corrigir as escritas, revisão e produção da versão final). É importante ressaltar que as leituras que ocorreram dos Contos Fantásticos tiveram um resultado muito positivo durante a SD, já que eram utilizadas

como objeto de estudo do gênero, resultando no aprendizado e/ou no aperfeiçoamento de sua escrita. O que dialoga com a pesquisa de Raick (2013) que constatou que a leitura de textos apenas contribuirá com a escrita quando for inserida em um estudo programado e dirigido pelo professor.

Outra explicação, dada por Fonseca (2012), para o avanço na escrita do gênero Conto Fantástico, é a de que os alunos já compreendiam o propósito comunicativo da escrita daquele gênero, já que todos sabiam que tais escritas serviriam para a produção de um livro de contos. Segundo a autora, o entendimento do propósito da escrita permitiu que os alunos “visualisassem” antecipadamente o produto (texto) e sua função social (entreter) acabados.

De maneira análoga, a pesquisa de Souza E. (2015) também evidenciou a importância de o aluno reconhecer os objetivos de sua escrita para que ele obtivesse sucesso nesta produção. Assim como Schneuwly e Doz (2004), a autora acredita que o exercício da escrita deve ser muito mais do que uma prática pedagógica, sem viés comunicativo, assim, sua pesquisa se propôs a investigar se os textos escritos na escola são significativos aos alunos. Para tanto, a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, que ocorreu com trinta e seis alunos de um nono ano do Ensino Fundamental, utilizou-se de diferentes instrumentos para “captar” a relação de significância entre os alunos e seus textos: questionário aos alunos, entrevista com a docente, diário de campo, observação participante, elaboração e aplicação de um plano de trabalho (SD) para a escrita de um discurso político.

Diferente da função social exercida pela escrita, os dados coletados nas entrevistas, junto aos alunos, mostraram que eles a compreendiam como atividade útil apenas para o cumprimento de atividades escolares. Essa visão pode ser comprovada pelas observações feitas em sala de aula, uma vez que os textos ali escritos não tinham propósito comunicativo, serviam para que os alunos conhecessem a “estrutura de um gênero textual, tendo em vista a participação em concursos promovidos na área ou para se obter uma nota” (SOUZA, E., 2015, p. 89). No entanto, quando a pesquisadora aplicou a SD, os alunos foram capazes de reconhecer a função social do gênero textual escrito e perceber o propósito de seus textos: ao escrever o “Discurso Político”, os discentes interessaram-se pela escrita, já que “saíram da condição passiva e cômoda de escrever para responder a uma ‘tarefa’ proposta pela professora” (SOUZA, E., 2015, p. 87) e passaram a escrever um texto com um interlocutor bem definido.

As observações feitas em sala de aula por Souza E. (2015) e a análise das escritas dos alunos, de modo geral, revelaram resultados pessimistas, mas importantes para a compreensão das escritas realizadas nas salas de aula: percebeu-se que as estratégias docentes estavam atreladas à reprodução ou à memorização de conteúdos ou ainda à premiação meritocrática para as melhores escritas. Todavia, a SD, aplicada a essa turma, revelou que os alunos eram capazes de reconhecer os objetivos da escrita que produziram, não resistiram a esta prática e produziram textos mais significativos (SOUZA, E., 2015).

Também com objetivo de apresentar as vantagens do uso das Sequências Didáticas para o aprendizado dos gêneros textuais, a pesquisa-ação de Galvão (2015) aplicou diferentes SD com alunos de um quinto ano de escola pública para avaliar o quanto elas contribuiriam com o aprendizado dos gêneros carta, bilhete, música, poesia, fábula e conto. A pesquisa valeu-se de diferentes instrumentos, tais como questionários, observações, leituras e escritas de textos, além da análise do efeito das SD aplicadas.

As Sequências Didáticas possibilitaram a participação dos alunos em diferentes atividades formativas (escritas e/ou orais) que contribuíram com a melhoria da leitura e da escrita dos gêneros no que se refere à construção de informações explícitas e implícitas no texto, à inferência de sentido de palavras e expressões, à relação de lógica entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, além da relação entre textos verbais e não verbais (GALVÃO, 2015, p. 333). No que se refere à escrita, entendeu-se que as SD contribuíram com:

[...] O planejamento dos textos considerando o contexto de produção; a organização do texto dividindo-o em tópicos, parágrafos ou estrofes; a produção de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a distintas finalidades; além da pontuação, estruturação dos períodos e utilização de recursos coesivos para organização das ideias e fatos (GALVÃO, 2015, p. 333).

A pesquisa ainda ressaltou que as SD, assim como em Fonseca (2012) e em Souza A. (2015), foram capazes de motivar a produção escrita nas salas de aula. Ademais, permitem o aprendizado e o aperfeiçoamento da escrita de muitos gêneros, o que é extremamente significativo para que o aluno participe dos espaços sociais de utilização da escrita.

O trabalho de Souza A. (2015) também apontou para o fato de as SD serem fundamentais para despertar o interesse do aluno pela escrita. Após a aplicação das SD, a autora constatou melhoria da atenção dos alunos no processo de leitura, maior participação nas discussões, no processo de escrita do texto, na análise linguística, na autocorreção e na reescrita do texto o que corroborou a formação escritora daqueles sujeitos.

Essa pesquisa envolveu trinta alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública que se submeteram a duas propostas de escritas (dos gêneros Carta Pessoal e Carta do Leitor), as quais aconteceram a partir das Sequências Didáticas fundamentadas nos pressupostos teóricos postulados por Schneuwly e Dolz (2004), isto é, houve a apresentação da SD e o estudo de cada gênero, a produção inicial (diagnóstica), os módulos de intervenção e a reescrita final: versão definitiva (SOUZA, A., 2015). As comparações entre a primeira versão e a última versão, realizadas como parte do percurso metodológico adotado pela pesquisadora, revelaram melhorias significativas nos dois gêneros escritos pelos alunos. As versões finais das cartas pessoais mostraram avanços, sobretudo, no que se refere às soluções gramaticais encontradas pelos alunos, uma vez que esta era a maior dificuldade neste gênero. Além disso, houve melhoria na organização estrutural do gênero: saudação, desenvolvimento do conteúdo temático, despedida etc. Sobre a carta do leitor, os alunos apresentaram mudanças mais significativas na utilização da linguagem (SOUZA, A., 2015).

As quatro próximas pesquisas expostas (ARAÚJO, 2015; BARBOSA, 2015; FRANCO, 2015; OLIVEIRA, 2016) dialogam entre si ao defenderem a importância das SD para a escrita de textos em que a tipologia argumentativa prevalece em relação às outras, tais Sequências Didáticas foram desenvolvidas e aplicadas às turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (oitavo e nono anos), uma vez que as redes de ensino seguem os PCN e estes recomendam um trabalho mais intenso com esta tipologia nos anos finais do EF. De modo geral, os autores trabalharam SD que promovessem o ensino ou o aperfeiçoamento do gênero jornalístico artigo de opinião (ou texto de opinião, como denominam alguns autores). Ainda que as quatro pesquisas convirjam no que diz respeito ao melhor desenvolvimento dos textos de opinião dos alunos, há peculiaridades tanto no que se refere à produção inicial e ao resultado final após os módulos de intervenção aplicados, quanto à forma como as

Sequências Didáticas foram elaboradas e aplicadas e à avaliação do efeito provocado na escrita da última versão dos textos dos alunos.

No trabalho de Franco (2015), diferente dos outros, avaliou-se de maneira muito positiva a escrita da primeira versão dos textos dos alunos, a autora entendeu que os alunos já possuíam conhecimentos acerca do gênero, dominavam sua estrutura, mesmo antes da aplicação da SD:

De acordo com as quatro categorias analisadas, nas duas versões dos artigos de opinião, produzidos pelos quinze alunos participantes de todas as etapas da SD, pudemos observar que eles já tinham familiaridade com o gênero textual/discursivo estudado, talvez porque, por muito tempo, a escola privilegiou a leitura, a análise e a produção da sequência tipológica dissertativa/argumentativa (FRANCO, 2015, p. 92).

A pesquisa ocorreu a partir da análise dos textos (primeira e última versão) de quinze alunos do oitavo ano do EF (aqueles que participaram de todas as etapas da pesquisa, incluindo os módulos de intervenção). Para a análise dos textos, a professora-pesquisadora considerou a capacidade de os alunos se posicionarem criticamente e sustentarem este posicionamento. Como já citado, a análise feita revelou, desde a produção da primeira versão, o conhecimento do gênero, uma vez que os alunos conheciam sua “estrutura genérica” e, ainda que com problemas linguísticos e/ou discursivos, cumpriram a estrutura básica que sustenta o gênero: “título, tese, argumentos e conclusão” (FRANCO, 2015, p. 93).

Os avanços ocorreram, então, no que se refere ao processo de intertextualidade, já que a maioria dos alunos (13) conseguiu estabelecer uma relação dialógica com os estudos efetuados em sala de aula, estabelecendo a interdiscursividade, quando os mesmos treze alunos foram capazes de deixar “emergir de seus textos discursos diferentes dos seus”. Dessa forma, a pesquisadora apontou, em seu estudo, que suas expectativas foram atendidas, já que a SD aplicada contribuiu com o desenvolvimento da competência escritora dos alunos, sobretudo, no que diz respeito à criticidade (FRANCO, 2015).

Ainda que Barbosa (2015) tenha diagnosticado, a partir da primeira escrita dos alunos, que eles já compreendiam relativamente a função social dos artigos de opinião, a pesquisadora percebeu também algumas dificuldades que comprometeram o desenvolvimento do gênero. Assim, a pesquisa-ação realizou-se com o propósito de contribuir, a partir da aplicação de uma SD, com a escrita e com a leitura de textos de

opinião por alunos do EF. Também sob a influência das perspectivas teóricas que fundamentam as sequências didáticas, de Schneuwly e Dolz (2004), a professora-pesquisadora, após observar as dificuldades apresentadas na primeira produção de textos dos alunos, organizou atividades (módulos) que pretendessem resolvê-las.

Assim sendo, essas atividades organizaram-se para atender às seguintes carências: a maioria dos alunos acreditava que os livros didáticos e os *sites* da internet eram os suportes principais desses textos; em relação ao tema proposto para a escrita, “Namoro sem compromisso: ficar”, mesmo tendo opinião formada sobre a temática, a maioria dos alunos não conseguiu construir o texto considerando aquilo que é dizível, o modo como pode ser dito e organizando as ideias dentro desse texto a partir de boas escolhas linguísticas. As estratégias argumentativas utilizadas pelos discentes revelaram-se insuficientes para sustentar o que pensavam. Quanto ao estilo de linguagem, houve problemas no que se refere à construção dos parágrafos, o uso constante da linguagem coloquial, de gírias e, em alguns casos, vocabulário pejorativo, ou seja, a linguagem estava distante daquela comumente utilizada nesse gênero (BARBOSA, 2015).

Quanto à SD organizada para atender às necessidades dos alunos, pode-se dizer que elas contribuíram muito positivamente para provocar diferentes reflexões do ponto de vista linguístico e discursivo da escrita dos alunos, o que resultou em avanços significativos quando comparados textos iniciais com os finais. Dessa forma, a pesquisadora concluiu que as Sequências Didáticas se apresentaram como estratégias muito eficientes para o aprimoramento da escrita dos gêneros, uma vez que, de modo geral, as últimas versões escritas pelos alunos solucionaram boa parte dos problemas apresentados inicialmente, o que permitiria que tais textos funcionassem bem em seus espaços sociais de origem (BARBOSA, 2015).

Analogamente, o trabalho de Oliveira (2016) comprovou, se comparadas as escritas inicial e final, o avanço significativo no desenvolvimento do texto de opinião dos alunos após a aplicação das Sequências Didáticas. Com objetivo de perceber os efeitos da aplicação de uma SD prototípica, assim como proposto por Schneuwly e Dolz (2004), e observar as melhorias principalmente ligadas à capacidade argumentativa dos alunos, essa pesquisa-ação comparou as primeiras versões com as definitivas, que foram produzidas após a conclusão de todos os módulos de intervenção elaborados, de vinte e seis alunos de um nono ano do EF em uma escola pública.

Os resultados revelaram que foi possível corrigir as falhas apresentadas pelas sequências argumentativas presentes nos textos dos alunos, também deram conta de melhor estruturar o gênero, que, usualmente, ocorre a partir de uma tese principal, da qual emergem os argumentos que a sustentam e culmina em um parágrafo conclusivo. A pesquisadora atribuiu tais avanços à execução dos módulos de intervenção que foram planejados justamente para atender a este propósito. A contribuição da SD para a melhoria do texto também se manifestou na fala dos alunos que, por meio de entrevistas, recorrentemente, apontaram a revisão e o processo de reescrita como fundamental ao aprimoramento dos textos. De acordo com os discentes, quanto mais se revisavam os textos, com mais qualidade eles ficavam (OLIVEIRA, 2016).

A última pesquisa que analisou as implicações do uso das SD em artigos de opinião também recorreu à comparação das primeiras versões com as definitivas para observar se o uso dos módulos de intervenção propiciava avanços na escrita dos alunos. A pesquisa-ação de Araújo (2015) analisou vinte textos (entre escritas e reescritas) que ocorreram no espaço escolar e encontrou problemas na primeira escrita, principalmente, relacionados à informatividade dos textos e o uso da norma padrão da língua. Para além da superação dessas dificuldades, algo que, segundo a pesquisa, ocorreu e o sucesso foi atribuído ao papel exercido pelos módulos de intervenção, é importante destacar o processo de autoavaliação dos textos por parte dos alunos, algo que foi uma constante na pesquisa-ação realizada:

[...] por meio de uma relação dialógica com os alunos, promover as intervenções que os levassem a construir os conhecimentos necessários para superar as dificuldades com as quais precisavam lidar quando produziram seus textos. Eles foram, então, estimulados a analisar o que escreveram, a autoavaliar-se. Essa possibilidade de autorregulação do ato de escrever só foi possível porque o procedimento metodológico com que trabalhamos fundamenta-se na concepção de que a atividade de escrita não se esgota em uma única versão textual, que será entregue ao professor, corrigida por ele e devolvida com as indicações dos “erros” (ARAÚJO, 2015, p. 136)

As considerações de Araújo (2015) são importantes, uma vez que reconhecem o papel ativo do aluno em todas as fases de elaboração da escrita. Ou seja, esse estudo considera como fundamental que o aluno assuma consciência linguística que lhe permita, por si só, em situações cotidianas de escrita, solucionar os eventuais problemas que possam surgir.

Assim como o artigo de opinião, objetos de estudo das pesquisas expostas anteriormente, as cartas do leitor também fazem parte do domínio discursivo jornalístico e são gêneros textuais que se desenvolvem muito mais facilmente quando produzidos por meio de SD. É o que revelaram os estudos de Baldissera (2015), que usou SD para aprimorar a escrita de alunos do quinto ano do EF. Cumprindo todos os pressupostos que envolvem uma SD (apresentação da proposta de escrita, discussões orais, compreensão e socialização dos conhecimentos que envolvem o gênero, leitura individual, em pares e expressiva de textos pertencentes ao gênero, escrita da versão inicial, tarefas/atividades de produção de texto (estudo do gênero) e reescrita/produção final), a pesquisa destacou a importância das SD para ampliar a capacidade do sujeito aprendiz da modalidade escrita e enfatizou o papel da escola como instituição capaz de ensinar os gêneros:

[...] o contexto escolar é realmente o grande responsável pela apropriação dos gêneros de textos, portanto pelo desenvolvimento do agir comunicativo. O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa devem traçar seu percurso em torno dos gêneros textuais (BALDISSERA, 2015, p. 88).

Outro gênero predominantemente argumentativo que também é favorecido pela utilização das SD é a carta de reclamação, constatação presente nos estudos de Batista (2016) cujo objetivo principal era desenvolver a capacidade escritora, a criticidade e o papel de cidadão dos alunos de um nono ano do EF por meio do aprendizado da escrita desse gênero. Para tanto, a pesquisadora utilizou o *Facebook* como suporte dos textos, tal estratégia atendeu tanto ao espaço de circulação do gênero quanto ao campo de interesse dos alunos. Metodologicamente, a professora-pesquisadora desenvolveu e aplicou uma SD e, após o desenvolvimento dos módulos, foram analisados 22 textos levando em conta os avanços em torno do desenvolvimento do conteúdo temático, da estrutura composicional e do estilo de linguagem. As atividades desenvolvidas nos módulos foram as seguintes:

[...] seleção de atividades envolvendo a carta de reclamação, tais como: reconhecimento de cartas, postagens de reclamações via Facebook correspondentes ao assunto; pesquisa sobre diferentes tipos de cartas de reclamação, suportes publicáveis no meio eletrônico; análise do conteúdo temático, da estrutura composicional e do estilo; retomada dos elementos constitutivos do gênero carta de reclamação para a formulação de um conceito; avaliação dialogada entre alunos (BATISTA, 2016, p. 64).

Para a pesquisadora, tais atividades permitiram a solução de grande parte das dificuldades encontradas nas primeiras escritas. Isso prova que a SD, quando utilizada de modo consciente pelo professor, é capaz de contribuir para a formação de um escritor crítico e participativo socialmente (BATISTA, 2016).

A escrita de textos pertencentes às tipologias expositivas, como é o caso das notícias, também se beneficia quando realizadas por meio de SD. Segundo Silva P. (2015), os módulos de intervenção foram capazes de atender às necessidades reais de uma turma do nono ano do EF com a qual a pesquisadora atuava como professora e desenvolveu sua pesquisa.

Esse trabalho propôs-se a desenvolver e a observar como ocorreria a aplicação de uma SD para o ensino do gênero notícia e a analisar e a avaliar o desenvolvimento da escrita dos alunos quanto ao conteúdo temático, estrutura e linguagem após a execução dos módulos de intervenção e a reescrita dos textos. Em uma escala classificatória, estabelecida pela pesquisa, em que se apontavam as notícias produzidas como “satisfatoriamente”, “parcialmente” ou “insatisfatoriamente”, a escrita da versão final dos alunos apresentou avanço significativo se comparado com a primeira escrita: de 33,33% das escritas consideradas satisfatórias na primeira versão, avançou-se para 80%; quanto às escritas classificadas como “parcialmente” adequadas, reduziram-se de 30% para 6,6%; e, por fim, houve também grande queda no número de alunos que não conseguiram produzir as notícias: de 36,7% para 13,4% (apenas 4 alunos, dos 30 envolvidos no estudo) (SILVA, P., 2015, p. 88-89).

A pesquisa de Silva P. (2015), ainda que tenha observado que a maioria dos alunos, desde a produção inicial, demonstrou conhecimentos prévios do gênero em aprendizado (noções linguísticas e sociodiscursivas), percebeu também que isto não lhes foi suficiente para que a escrita do gênero ocorresse tornando-o funcional. Dessa forma, a aplicação progressiva dos módulos de intervenção para trabalhar pontualmente as dificuldades de escrita das notícias foi, segundo Silva P. (2015), essencial para a apropriação do gênero pelos alunos dessa turma, isto foi observado no produto final analisado: as versões finais dos textos dos alunos estavam mais bem estruturadas e coerentes com a função social do gênero escrito.

Outro gênero textual que também se beneficia com o uso das SD é a resposta dissertativa, texto predominantemente expositivo e tipicamente escolar. O trabalho de Angelo e Menegassi (2016) acompanhou a prática docente de um professor da Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, junto aos alunos do sexto ano do

EF, com objetivo de analisar essa prática e verificar em que medida a utilização de uma SD garantiria avanços na escrita dos discentes. A coleta de dados aconteceu antes e após as intervenções nas escritas, que ocorreram de forma colaborativa entre professor da turma e pesquisadores. Para esse gênero, os pesquisadores elencaram as seguintes contribuições:

- a. provocar, na fase de pré-leitura, a participação do aluno desde o início do processo, enfatizando as ideias principais do texto e, assim, permitir a progressão de informações do leitor e a produção das respostas, após a leitura do texto;
- b. estabelecer relações entre as atividades de pré-leitura e a leitura;
- c. solicitar a leitura silenciosa dos alunos, anteriormente à leitura em voz alta;
- d. estimular a participação reflexiva do aluno por meio da prática de leitura compartilhada;
- e. propiciar, após a leitura, discussões acerca do conteúdo do texto;
- f. conduzir, por meio das perguntas, os alunos à produção de respostas textuais, inferenciais e interpretativas, atrelando-as às etapas do processo da leitura;
- g. trabalhar as perguntas de respostas textuais ao longo de todo o processo de leitura, não sendo referentes ao início do texto apenas;
- h. levantar e discutir as informações textuais com os alunos, de modo a possibilitar-lhes um diálogo mais aprofundado com o texto e réplicas mais ativas;
- i. atentar, no trabalho com a resposta inferencial, às perguntas referentes à etapa anterior da leitura – a etapa de localização de informações, como também aos auxílios dados ao aluno durante o processo da leitura;
- j. solicitar a produção de respostas completas;
- k. auxiliar no processo de produção das respostas, aos alunos, quanto ao modo de se estruturar as respostas;
- l. propiciar a revisão e a reescrita das respostas;
- m. proporcionar um momento para a divulgação das respostas entre os alunos (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p. 504).

Assim como os resultados das pesquisas que utilizaram as SD como estratégia para desenvolver a competência escritora em textos predominantemente argumentativos e expositivos revelaram avanços significativos, outras pesquisas, que se valeram das SD para o ensino de outros gêneros, como os narrativos, também constataram melhoria nas escritas dos alunos. É o que pode ser observado em Santos (2016) que, com o objetivo de aprimorar a escrita de alunos dos 6º anos do EF, fez uso de uma SD para o ensino da escrita de fábulas: avaliando a escrita dos alunos e, a partir de então, criando os módulos de intervenção para suprir as carências encontradas.

Assim, essa pesquisa-ação identificou problemas de diferentes ordens: estrutura do gênero (desorganização dos parágrafos, ausência ou desordem na apresentação dos elementos da narrativa, títulos incoerentes etc.), aspectos da

textualidade (comprometimento da coerência e da coesão textual como, por exemplo, a prolixidade e/ou a redundância) e aspectos linguísticos (ortografia, pontuação e concordância). A constatação dessas defasagens norteou a criação de diferentes atividades como ocorreu no processo interventivo em que os alunos reescreviam fragmentos do próprio texto. Essas práticas, de acordo com o estudo, foram de grande valia para solucionar total ou parcialmente os problemas encontrados e contribuíram com a melhoria da qualidade apresentada nas versões finais dos textos. Para a pesquisadora, a SD foi capaz de realizar a exploração orientada do gênero textual e permitiu que o aluno raciocinasse e entendesse todo o processo de construção do gênero, inclusive reconhecendo os problemas de escrita. Dessa forma, concluiu-se que a utilização das SD se diferencia das práticas de ensino rotuladas como tradicionais que privilegiam o decorar regras de escrita (SANTOS, 2016).

Analizando também textos narrativos, o estudo etnográfico de Dalla-Bona e Bufrem (2013) preocupou-se com as relevâncias da SD para o desenvolvimento da autoria na escrita dos alunos desde pequenos. Para tanto, os autores debruçaram-se sobre a escrita de alunos do quarto ano do EF com objetivo de perceber se os alunos, em suas narrativas literárias escritas, tomaram decisões, dialogaram com outros autores, escreveram para leitores direcionados etc. Para essa análise, foram selecionados dois textos narrativos, dos quais depreenderam-se avanços no processo de construção da autoria, resultado de algumas práticas adotadas durante a SD.

A primeira referia-se à importância da leitura de gêneros semelhantes ao que seria produzido, no caso, a leitura de textos literários favoreceu a escrita dos alunos que, muitas vezes, os tiveram como ponto de partida para suas escritas criativas. Em segundo lugar, está a importância de o professor assumir seu papel de mediador entre o objeto (texto) e o seu produtor (aluno), sem que, em nenhum momento, o professor negue o protagonismo do aluno no processo de revisão, assim:

[...] conclui-se ser imprescindível o professor auxiliar os alunos a perceberem as fragilidades dos seus textos quando ignoram o respeito à sua arquitetura, bem como permanentemente instigar o aluno para que justifique suas opções de escrita e, conseqüentemente, se conscientize das suas escolhas (DALLA-BONA; BUFREM, 2013, p. 200).

Para os pesquisadores, a construção da autoria na escrita de uma criança é facilitada quando o professor norteia a escrita do aluno. Dessa forma, ele deve atentar-se ao planejamento integrado, entre alunos e professores; ao estímulo necessário

para as crianças escritoras; à conscientização gradativa do aprimoramento da escrita; ao afeto e à disponibilidade necessários ao docente; à leitura em voz alta e envolvente; à leitura de livros em casa; às estratégias necessárias para a construção da autonomia no processo de revisão e correção do próprio texto; e, por fim, à importância da leitura de seu texto para os colegas da turma (DALLA-BONA; BUFREM, 2013).

Em síntese, percebe-se que todas as pesquisas exploradas e expostas nesta seção convergem quando reconhecem que a aprendizagem do texto escrito é facilitada quando se usam as Sequências Didáticas. Ainda que os gêneros estudados fossem os mais diversos e as estratégias utilizadas nos módulos de intervenção variassem bastante, o esquema proposto por Schneuwly e Dolz (2004) foi mantido em todos os estudos, ou seja, as pesquisas supramencionados revelaram a importância de apresentar os gêneros aos alunos (ler textos, discuti-los, observar o conhecimento prévio que os alunos já possuem sobre ele e estudá-los), de realizar a primeira escrita (momento em que se avaliam aspectos positivos da escrita e a necessidade de aprimoramento), de construir módulos de intervenção (atividades que podem ser orais ou escritas, individuais, em dupla ou em grupos, envolver exercícios pontuais ou reescritas, autocorreção dos alunos, revisão orientada ou intervenção direta do docente, outras escritas diagnósticas para acompanhar a evolução da escrita do gênero etc.) e de escrever a versão final (revela os avanços obtidos na competência escritora do aluno e o desenvolvimento da escrita do gênero).

Assim sendo, reconhece-se aqui a validade e a importância das Sequências Didáticas e os efeitos positivos dos módulos de intervenção para o resultado final da escrita dos alunos. Dessa forma, o tópico seguinte explora as possíveis estratégias utilizadas pelos docentes para intervir na escrita dos alunos.

3.3 Estratégias para o desenvolvimento da competência escritora

O que se segue nesta subseção é a exposição de uma sequência de estudos que apresentam estratégias utilizadas para o aprimoramento da escrita de textos de alunos do Ensino Fundamental, apresentando as vantagens destes procedimentos e, quando houver, as fragilidades destas práticas. Certamente, o que é aqui apresentado não esgota as inúmeras possibilidades de intervir na escrita discente, no entanto, como o objetivo, neste momento, era o de explorar os estudos acadêmicos desenvolvidos

pela Educação nos últimos anos, buscou-se expor os resultados desses trabalhos com o propósito de ampliar a discussão sobre como deve ocorrer o ensino da produção de textos na sala de aula e quais intervenções possíveis e seus respectivos resultados nas escritas dos alunos.

As pesquisas expostas até o presente momento revelaram que toda atuação docente, apoiada nas Sequências Didáticas para o ensino da escrita, teve a leitura como um dos pilares necessários para o desenvolvimento da escrita do gênero. Entretanto, constatou-se também que as leituras não devem ser aleatórias ou entendidas como suficientes por si só para o aprendizado da escrita, muito pelo contrário, a leitura do gênero textual estudado precisa estar programada e compor um conjunto de estratégias para que a escrita do gênero com sucesso pelo aluno ocorra, como exposto anteriormente por Raick (2013) e Fonseca (2012).

Nesse sentido, a pesquisa de Silva E. (2015) buscou avaliar até que ponto atividades interventivas elaboradas pelo docente contribuíram com o desenvolvimento do gênero artigo de opinião por alunos do nono ano do EF. Sobretudo, procurou-se reconhecer o valor que as atividades de leitura, inseridas nos módulos de intervenção, tiveram para o desenvolvimento da escrita de um gênero por um grupo de alunos.

Essa pesquisa-ação desenvolveu-se por meio da elaboração e da aplicação de uma SD e culminou na análise comparativa entre seis escritas iniciais e suas respectivas versões finais para elencar possíveis avanços na competência escritora. Dentre as várias contribuições que os módulos de intervenção aplicados promoveram na escrita final dos alunos, o pesquisador destaca a articulação entre escrita e leitura como fundamental ao aprendizado do gênero. Segundo o autor, foram muitas as contribuições, dentre elas, o fato de a leitura de diferentes gêneros e tipologias textuais servir de instrumento de apropriação de diferentes conhecimentos, ampliando o repertório intelectual dos alunos; tais leituras também contribuíram com a familiarização com a modalidade escrita da língua e com o aprendizado de seu funcionamento; quando os textos do mesmo gênero a ser produzido foram lidos e estudados, compreenderam-se também aspectos específicos de sua escrita, tais como conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem (SILVA, E., 2015).

Para o autor, a leitura, inserida como estratégia de aprendizagem nos módulos de intervenção, instrumentalizou os alunos quanto à compreensão do gênero e à atuação de maneira mais autônoma em sua própria escrita. Contudo, o autor ressalta

a importância de o professor “traçar os caminhos” a serem seguidos, já que ele, por meio da primeira versão (diagnóstica), teria ciência de quais mudanças seriam necessárias para o desenvolvimento da escrita do aluno (SILVA, E., 2015).

De modo análogo, o trabalho de Caetano (2014) também explicitou a importância da leitura para o desenvolvimento da escrita. A pesquisa partiu da hipótese de que a leitura subsidiaria a escrita em um processo de relação intertextual, ou seja, partiu-se do pressuposto de que os sujeitos, quanto mais expostos a leituras diversas, mais aprimorariam suas escritas.

Para comprovar sua tese, a pesquisadora desenvolveu e aplicou uma Sequência Didática cujo objetivo era desenvolver a escrita de alunos do sexto ano do EF por meio de recontos de fábulas. Assim, as atividades foram organizadas cronologicamente: apresentação do gênero, escrita do texto, estudo do texto e do contexto de produção das fábulas, e escrita final. Dessa SD, destacaram-se as atividades recorrentes de leitura e de estudo das fábulas, assim como os inúmeros recontos e reescritas realizados durante os módulos de intervenção (CAETANO, 2014).

A análise comparativa do *corpus* comprovou a hipótese da pesquisa de que o trabalho ostensivo com a leitura e o estudo do texto, em especial de fábulas e de provérbios, produziram efeitos positivos na escrita dos alunos, manifestando-se intertextualmente nestes textos, principalmente no que diz respeito à capacidade argumentativa. Caetano (2014) considera que a relação intertextual é fundadora de todos os textos produzidos pelos sujeitos, assim sendo, o ensino da escrita deve se sustentar na leitura e no estudo dos diversos gêneros, especialmente de fábulas e de provérbios, possibilitando aos alunos a apropriação do gênero e a utilização dos conhecimentos aprendidos durante as leituras em sua própria escrita. O fato de a pesquisa comprovar a relação intertextual produzida pela escrita dos alunos com os textos que eles leram, amplia a possibilidade de participação e de atuação dos professores de diferentes áreas de conhecimento na formação do sujeito escritor:

Constatou-se que a maioria dos alunos demonstra a capacidade de acionar seus conhecimentos para a construção de seus textos, principalmente ao transferirem os conhecimentos adquiridos nas aulas de outras disciplinas, utilizando-os em suas redações como intertextos ou como suportes intertextuais (CAETANO, 2014, p. 257).

Além da leitura, momento que antecede a escrita e que contribui significativamente com o entendimento da estruturação, do estilo de linguagem e dos conhecimentos possíveis em cada gênero textual escrito, deve-se destacar a importância do pós-escrita, que envolve a revisão e reescrita dos textos. Sobre isso, o trabalho de Gonçalves (2014) objetivou perceber como ocorrem os processos de revisão textual e de reescrita na sala de aula, observando como os alunos reagiriam a tais estratégias e quais os efeitos desta prática em sua escrita final dos alunos.

A pesquisa-ação desenvolveu-se também por meio de uma SD, seguida da análise comparativa entre os primeiros textos e as produções finais de 6 alunos escolhidos dentro de um universo de 36, pela quantidade significativa de alterações verificadas entre a primeira e a última versão dos textos. O gênero textual trabalhado com o nono ano do EF foi a justificativa para o desenvolvimento de uma pesquisa, a qual foi analisada principalmente para observar os efeitos dos seguintes módulos de intervenção: processo de auto revisão dos textos, troca de textos entre os pares, revisão do texto do colega e reescrita para solucionar os problemas identificados (GONÇALVES, 2014).

Cada aluno produziu três versões da justificativa alterando-as de acordo com os estudos que vinham desenvolvendo nos módulos, o que resultou em grandes avanços na versão final dos textos dos 6 alunos que compuseram o *corpus*. Segundo Gonçalves (2014), tais avanços resultaram das revisões e reescritas elaboradas durante a SD aplicada e concluiu-se que o desenvolvimento da competência escritora foi resultado do papel ativo atribuído ao aluno, o qual assumiu plena autoria no processo de escrita e revisão de seu texto, capacitando-se como examinador das escolhas linguísticas ideais para obtenção do efeito de sentido pretendido. Também se avaliou como produtivo o exercício de troca de textos entre os alunos para correção do texto alheio, essa estratégia contribuiu com o desenvolvimento do “olhar crítico” sobre as escolhas do outro e, conseqüentemente, trouxe benefícios à escrita do próprio aluno.

É importante frisar que a pesquisa supracitada não anula, contudo, a importância do docente no trabalho de revisão do texto, já que ele mediará esse processo. Quanto a esse papel do professor, Zampiere Junior (2015) propôs uma solução interessante para a atuação do docente como revisor do texto do aluno, sem que ele inferiorizasse a condição de autor do próprio texto assumida pelo aluno:

sugeriu a utilização de bilhetes com recados que apontassem correções/alterações necessárias para a melhoria da escrita.

O estudo de Zampiere Junior (2015) desenvolveu-se com alunos do sétimo ano do EF que escreveram e reescreveram, durante as atividades propostas pelo professor, relatos de experiência vivida. O objetivo principal da pesquisa foi o de avaliar os efeitos das correções que ocorreriam interativamente por meio de bilhetes com recados/orientações, que, por sua vez, problematizavam as correções tradicionais cujo objetivo, na maioria das vezes, era apenas apontar os erros dos alunos. Dessa forma, foram observados, na primeira escrita dos alunos, os problemas referentes aos operadores argumentativos, aos mecanismos de referenciação e à coerência textual para que, em seguida, fosse realizada a “correção textual-interativa” e, por fim, se observassem os avanços na escrita (ZAMPIERE JUNIOR, 2015).

O autor considerou que as versões finais dos textos apresentaram significativas melhorias quanto à adequação e/ou ampliação vocabular, à eliminação de ambiguidades, ao uso adequado de mecanismos de referenciação e à estruturação adequada dos discursos direto e indireto. Para Zampiere Junior (2015), a utilização dos bilhetes foi fundamental para os avanços, esta estratégia diminuiu, segundo ele, a distância entre docente e discentes, acabando com o “massacre” realizado ao se apontar erros sem discuti-los e, por fim, instigou-se os alunos a investigarem suas falhas, o que, segundo o pesquisador, contribuiu muito com o aperfeiçoamento linguístico do discente.

Ainda sobre a importância do processo de revisão/correção do texto escrito pelos alunos, os trabalhos de Leal e Luz (2001) e Lima (2015) apontaram a importância de agrupamentos dos alunos em dupla para propor soluções possíveis aos problemas de escrita encontrados. Com o objetivo de revelar a importância da reescrita de textos no processo de produção textual, já que a escrita deve ser considerada sempre “como processo em construção” do qual devem participar conjuntamente professores e alunos, Lima (2015) atuou junto a uma turma de sétimo ano do EF aplicando uma Sequência Didática que buscava, por meio de um “roteiro de refacção”, auxiliar os alunos no processo de revisão e de correção dos problemas encontrados em seus textos. A utilização desse instrumento revelou-se muito positiva, já que a pesquisadora constatou que o roteiro:

[...] se mostrou uma boa ferramenta didática, uma vez que, em média, 50% dos alunos o utilizaram como orientador no momento da reescrita de seus textos. Embora nem todos tenham interagido com os roteiros, aqueles que o fizeram promoveram modificações relevantes e pertinentes em seus textos finais (LIMA, 2015, p. 98).

Outrossim, deve-se salientar o resultado positivo que a formação de duplas proporcionou para o processo de revisão e de reescrita dos textos. A pesquisa de Lima (2015) organizou-se da seguinte forma: todos os alunos produziram individualmente suas notícias; em seguida, a sala foi dividida em dois grupos: metade utilizou o roteiro de refacção e analisou seu texto individualmente e a outra metade fez este mesmo trabalho em dupla. Por fim, todos realizaram a reescrita individualmente.

Os resultados, em comparação aos alunos que analisaram seus textos individualmente, mostraram que o desempenho das duplas foi superior. Enquanto 72,7% dos alunos avançaram utilizando o roteiro de refacção individualmente, 86% dos alunos apresentaram melhoria em seus textos quando fizeram a análise dos problemas e possíveis soluções em dupla. Para a pesquisadora, a revisão em dupla ampliou a observação dos problemas e as possibilidades de soluções:

[...] embora as duplas só tenham se formado no momento da análise do texto por meio da utilização do roteiro, na medida em que liam o texto um do outro, também faziam comentários sobre outros desvios além daqueles indicados pelo roteiro, o que pôde ser comprovado pelas ocorrências apresentadas nos resultados obtidos pelo grupo. Assim muitos alunos anotaram, tanto no próprio texto quanto em uma folha à parte, aspectos a serem corrigidos que não estavam previstos nas orientações do roteiro (LIMA, 2015, p. 92-94).

Se por um lado os resultados da pesquisa de Lima (2015) apontaram que o trabalho em dupla é positivo, Leal e Luz (2001), em seus estudos, revelaram, por outro lado, que há formas de agrupar os alunos que se mostram mais produtivas para o desenvolvimento da escrita. Essa pesquisa ocorreu por meio da escrita de notícias, cartas e contos por alunos do 4º ano do EF, cujas escritas ocorreram individualmente e foram classificadas como fracas, médias ou fortes e depois utilizadas para agrupar os alunos em duplas do tipo: fraco/fraco; fraco/médio; fraco/forte; médio/médio; médio/forte; forte/forte. As produções feitas individualmente foram, então, refeitas, em dupla e os avanços, segundo o estudo, foram notados em todos os gêneros nos agrupamentos assimétrico (fraco-médio) e simétrico (médio-médio).

Embora as combinações de duplas, nessa pesquisa, tivessem seus desempenhos variando de acordo com a produção de cada gênero (carta, notícia e conto), como foi o caso das combinações de duplas fraco-fraco que obtiveram avanço na escrita de apenas um gênero textual; o desempenho das combinações de alunos fraco-médio e médio-médio foi constante em todos os gêneros produzidos, ou seja, essas duplas apresentaram evolução. Ademais, é importante ressaltar que nenhuma dupla apresentou resultado inferior à escrita realizada individualmente, o que revelou que houve duplas mais produtivas, porém, o agrupamento sempre foi favorável à escrita, alcançando-se sempre a melhoria do texto (LEAL; LUZ, 2001). Para os pesquisadores, os agrupamentos favoreceram a interação e a troca de informação, o que melhorou o desempenho dos alunos:

Os sujeitos envolvidos percebem que existem respostas diferentes das suas e que a partir dessas diferenças podem trocar ideias e refazer tais respostas. Nós, educadores, sabemos que os alunos podem, ainda, melhorá-las, reelaborá-las, após as explicitações, enquanto trocam esses conhecimentos, podendo, dessa forma, favorecer suas aprendizagens. Os trabalhos em duplas são, portanto, poderosos recursos no processo de construção do conhecimento das crianças em sala de aula (LEAL; LUZ, 2001, p. 44).

Além do processo de revisão textual em dupla, outra estratégia que modifica as relações tradicionais estabelecidas entre professor e aluno no processo de correção do texto encontra-se na pesquisa-ação de Santos J. (2015) que aplicou e avaliou o processo de “escrita monitorada” em alunos de um oitavo ano do EF. Esse recurso corresponde a um “roteiro de textualização”, elaborado a partir de um texto modelar do gênero estudado, apresentado aos alunos para que eles compreendessem quais as condições necessárias à escrita do gênero textual. Na pesquisa, realizaram-se também estudos do gênero e, então, partiu-se para a escrita controlada, a qual ocorreu por meio desse roteiro, usado para constatar o cumprimento de cada etapa da escrita. Enquanto escreviam seguindo o “roteiro de textualização”, o professor-pesquisador atuava como um mediador, orientando a utilização desse instrumento. Ao final da escrita, os alunos conferiam o cumprimento de todas as fases do roteiro e reescreviam os textos adequando-os aos itens não atendidos.

Optou-se, nessa pesquisa, pela avaliação dos textos de apenas um aluno (aquele que participou de todas as etapas do estudo). O corpus, então, foi composto por um conto e uma crônica (ambos realizados em duas versões: a preliminar – diagnóstica – e a definitiva). O primeiro gênero foi escrito com o apoio do roteiro para

a escrita monitorada e o segundo foi feito livremente, sem o roteiro de orientação e de revisão do texto. Os resultados da pesquisa apontaram avanços significativos tanto na escrita *livre* quanto na *monitorada*, mais acentuadamente nos aspectos macroestruturais (enredo, tipos de discurso, linguagem, articulação entre as frases, escolha dos verbos), mas também houve melhorias na microestrutura (elementos linguísticos de articulação interior textual, recursos lexicais e gramaticais). Porém, como o estudo observou muitos avanços tanto nas escritas *livre* quanto na *monitorada*, Santos J. (2015) não pode garantir as vantagens da utilização desse instrumento e sugeriu que fossem realizados outros estudos que melhor comprovassem a eficácia do “roteiro de textualização”.

A estratégia investigada pela pesquisa de Ferreira (2013) é um recurso bastante utilizado pelos docentes no ensino da escrita: a produção de texto coletivo. A pesquisa ocorreu por meio de videograções e de entrevista, com os estudantes de 5º anos do EF e seus respectivos professores, sobre o conteúdo gravado. A análise do processo que envolveu a escrita coletiva dos gêneros notícia, lista de recomendações para preservação do meio ambiente e resenha de filme (textos escritos durante a pesquisa) possibilitou que se concluísse que os estudantes estavam imersos em práticas que abordavam conhecimentos importantes sobre os temas e a estrutura de cada gênero trabalho, além de ter sido um espaço rico de problematização de decisões. Entretanto, a participação ativa dos alunos não ocorreu de forma equitativa, quase sempre, se restringiu àqueles que tinham mais facilidade com a escrita, já que muitos se inibiram durante a discussão. Outro problema observado foi a imprecisão ou inexistência de um destinatário real para os textos escritos, o que desestimulou a participação de muitos alunos.

Como mais uma possibilidade de desenvolver a escrita dos alunos de forma não convencional, os estudos de Cabral (2015) apostaram no uso da palavra ultrapassando os limites da codificação, acreditando, assim como outros estudos na área, que a escrita possa apropriar-se de outros elementos: sons, cores, espaços, movimentos, texturas etc. – os chamados textos multimodais. Assim sendo, a pesquisa-ação de Cabral (2015) partiu do pressuposto de que a produção escrita de textos multimodais pode ser utilizada como estratégia, em sala de aula, para ampliar a formação da competência leitora e escritora dos alunos.

Com isso, a professora-pesquisadora elaborou e executou uma SD que, utilizando-se dos recursos tecnológicos disponíveis, propôs a escrita de minicontos

para o sétimo e para o oitavo ano do EF. Segundo o estudo, esse percurso metodológico adotado justificou-se pelo fato de o gênero ser de interesse dos alunos e por usar Tecnologias de Informação e de Comunicação, as quais despertam o interesse pela leitura e pela escrita (CABRAL, 2015).

Após aplicada a SD, Cabral (2015) concluiu que o ensino do miniconto de terror (construído como texto multimodal) contribuiu tanto para o desenvolvimento de saberes da leitura e da escrita aplicáveis em quaisquer outros gêneros escritos, quanto para ampliar a capacidade leitora e escritora de textos que vão além da linguagem verbal, ou seja, que fazem usos de formas, cores, sons etc. Isso significa que essa prática colaborou com a formação de sujeitos escritores mais amplos, já que atualmente, cada vez mais, os textos utilizam-se de diferentes recursos que ultrapassam o uso da palavra para atribuição de significado.

Analogamente, a pesquisa de Köhle (2016), com o objetivo de avaliar o uso de gêneros textuais escritos e escolhidos pelas próprias crianças, também se utilizou dos recursos tecnológicos. Realizada com alunos do sexto ano do EF, a situação de escrita proposta possibilitou a autonomia e a percepção do significado do texto escrito, isto porque os alunos escolheram os gêneros que eram necessários à situação proposta pela professora, ou seja, a escrita do gênero não foi artificial, sem valor social e sim intencional, necessária ao propósito dos alunos. Assim como escolheram o gênero, os alunos também escolheram o suporte no qual seria escrito e publicado, fato que levou ao uso constante dos meios digitais.

Na pesquisa, observou-se que todo o processo de escrita teve participação ativa das crianças, o que resultou em um significativo desenvolvimento da escrita. Para Köhle (2016), as decisões sobre o porquê escrever, o que escrever, para quem escrever, ou seja, a necessidade da escrita motivou as crianças no processo de elaboração e de aperfeiçoamento dos textos, as situações autênticas de escrita geradas pela docente fizeram com que as crianças reconhecessem o valor social do texto e projetassem os resultados dessa escrita, o que tornou natural a busca por concretizá-lo:

Ficou constatado, na pesquisa realizada, que nos momentos em que ocorrem situações autênticas de escrita, em contextos interativos, por meio dos signos, com esses operadores de ações culturais, as crianças aprendem o valor social dos atos da escrita. E, assim, a apropriação da escrita flui com mais facilidade, mesmo para aqueles que apresentam dificuldades em se alfabetizar; ou seja, mesmo as crianças consideradas em processo de

exclusão, por ainda não terem aprendido a escrever com fluência, conseguem se apropriar de seus atos em processo de uso.

Para que os atos de escrita não ocorressem de forma alienada, foram propostas produções por meio do estudo dos gêneros do discurso, pois ao projetar um texto com a visão final do que se deseja elaborar, são buscadas maneiras de concretizar essa produção por meio de etapas de elaboração discursiva. Nesse processo o enunciado toma forma para quem quer escrever até que adquira o acabamento linguístico necessário para que ele se torne passível de resposta (KÖHLE, 2016, p. 196).

Diante das inúmeras estratégias para o ensino da escrita de textos e das diferentes atividades possíveis para fazerem parte dos módulos de intervenção de um SD que visa corrigir os problemas encontrados nas primeiras escritas de um determinado gênero textual, sempre surge a preocupação de como abordar os problemas linguísticos da escrita do aluno. Essa preocupação motivou a pesquisa de Miranda (2014), cujo objetivo foi apresentar a Gramática Reflexiva, como parte de uma SD, para desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos, garantindo maior reflexão e seleção dos recursos linguísticos nos textos. Para a Gramática Reflexiva, o estudo da língua deve ocorrer sempre em função de um texto produzidos, ou seja, as atividades que visam solucionar os problemas de convenção da escrita e/ou gramaticais devem focalizar fundamentalmente os efeitos de sentido produzidos pelos elementos linguísticos utilizados no processo de interlocução estabelecido pelo gênero textual escrito, o que desenvolveria a capacidade de compreensão e de expressão do aluno.

Desse modo, a pesquisadora desenvolveu um estudo de caso comparativo avaliando a prática entre duas professoras: uma que teve boa parte de seus alunos com notas vermelhas no 1º bimestre e outra professora com alunos com resultados muito positivos. Após a observação dessas práticas, o estudo propôs uma SD cujo módulo de reflexão linguística construiu-se pautado na Gramática Reflexiva como instrumento de aperfeiçoamento da linguagem dos artigos de opinião escritos pelos alunos do nono ano do EF.

O resultado dessa prática revelou avanços nas escolhas linguísticas dos alunos, de acordo com as entrevistas feitas tanto com os professores quanto com os alunos, notou-se que o ensino de conteúdos gramaticais mostrava-se muito mais eficiente quando realizado em função do gênero por eles escrito. Assim, o estudo de caso realizado apontou que a Gramática Reflexiva foi adequada e mais produtiva para o ensino da Língua Portuguesa, mostrando-se muito mais eficiente do que o ensino tradicional da gramática que, quase sempre, estuda a língua em situações

“descoladas” do texto em uso. Portanto, a pesquisa de Miranda (2014) concluiu que a gramática reflexiva sempre deve fazer parte de um dos módulos de intervenção propostos em uma SD para o ensino de um gênero textual.

Assim como a pesquisa de Miranda (2014) fez uso de uma SD, todas as outras apresentadas durante este estudo exploratório também o fizeram, o que parece deixar clara a importância da elaboração e da aplicação das SD no ensino dos gêneros. Contudo, a prática docente corresponde ao uso das SD? Os estudos de Barros (2012) e de Spinillo e Correa (2015) revelaram contradições entre o discurso e a prática, contrariando as perspectivas de ensino da escrita apontadas anteriormente.

Questionários aplicados a 100 professores do Ensino Fundamental I e II, na pesquisa de Barros (2012), objetivando compreender as práticas de ensino da produção de texto e as concepções que sustentam essas práticas, indicaram que a maioria dos professores não concebiam o ensino da linguagem escrita como aprimoramento de uma prática social e não dominavam métodos e técnicas pedagógicas para ensiná-la. Os dados revelaram que 43% dos professores compreenderam que texto é apenas aquilo que se escreve e 28% que é um “conjunto de palavras, conjunto de frases”. Confundiram também a noção de gênero textual com tipo de texto: 76% citaram narrativa e descrição (tipos textuais) como se fossem gêneros. Sobre a discussão feita anteriormente sobre o ensino de uma Gramática Reflexiva, 80% dos professores revelaram nunca ter ouvido falar de “gramática do texto” (BARROS, 2012).

Em relação ao ensino do texto em sala de aula, 34% apontaram que “ensinar a escrever se restringe a ensinar as convenções da língua escrita”: parágrafos, pontuar, escrever corretamente. No que dizia respeito à frequência, 22% responderam que não pediam textos escritos e 20% apenas solicitavam que os alunos escrevessem durante as aulas (BARROS, 2012).

Quanto ao que se escrevia, segundo Barros (2012), predominaram, com mais de 50% das respostas, os assuntos diversos discutidos em sala de aula ou os “temas livres”. Os gêneros mais escritos apontados foram os da “esfera utilitária”: bilhete, carta, os literários história e poema. Quanto às intenções de escrita, 64% indicaram que os textos servem para avaliar o aluno e 27% para o aluno aprender/exercitar a escrita. Em relação ao papel do professor, Barros (2012) revelou que, quase sempre, restringiu-se à indicação do tema e, vez o outra, do gênero textual. No que se refere

às intervenções, de modo geral, estiveram relacionadas às correções da escrita: ortografia, uso de letras maiúsculas e paragrafação, concordância verbal etc.

O trabalho de revisão do texto é outra atividade pedagógica inserida em grande parte das SD que, na pesquisa de Spinillo e Correa (2015), mostrou-se frágil. Quando abordada nos estudos apresentados nesta pesquisa, ficou claro que a revisão textual é um elemento essencial para que o aluno assuma posição ativa diante do seu texto e esteja apto para fazer as melhores escolhas possíveis para sua escrita. No entanto, a pesquisa de Spinillo e Correa (2015), em entrevista com 15 professoras, que conceituaram o que significa para elas revisão textual e expuseram as situações didáticas e procedimentos adotados, revelou que as professoras confundiam revisão com correção de erros e restringiam, quase sempre, a revisão ao processo de edição do texto (observação e correção de erros ortográficos e gramaticais) feito pelo professor e acatado pelo aluno. A pesquisa constatou que: 1. Majoritariamente, as professoras acreditavam em uma revisão que privilegie o “sistema de representação e obediência às regras da língua”; 2. Que a revisão deve focalizar a superfície do texto (aspectos formais, correção dos erros); 3. E que o professor que deve ser o revisor do texto, não dando ao aluno autonomia sobre o ato da escrita.

Em síntese, percebeu-se, por essas duas últimas pesquisas apresentadas, que há uma lacuna entre o ideal para o ensino da escrita (a necessidade de aplicação das SD, das diferentes propostas de intervenção na escrita e de estratégias para empregá-las) e a prática real (as equivocadas concepções de texto e de gênero textual e o inadequado papel da escola no que se refere ao ensino dos gêneros, da gramática atrelada ao texto, da frequência com que se escreve, do que, para que e para quem se escreve e do processo de revisão textual. Esses últimos estudos revelaram uma grande distância entre o ensino ideal da escrita (voltado para o tratamento do texto como uma prática social com espaço, interlocutores, linguagem, conteúdo, estrutura etc. bem definidos) e o que ocorre na realidade (práticas de ensino da escrita ainda desenvolvidas visando apenas a avaliação do aluno ou o simples aprimoramento das convenções da escrita). Portanto, o presente estudo considerou imprescindível o trabalho de campo para observar as práticas de produção de texto ao final do Ensino Fundamental I e avaliar os resultados das escritas dos alunos, observando a adequação do estilo de linguagem, do conteúdo temático e da estrutura ao gênero textual proposto pelo docente.

4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta seção tem o propósito de apresentar algumas decisões tomadas ao longo deste estudo importantes para o estabelecimento de alguns procedimentos metodológicos que nortearam o estudo científico de caráter qualitativo realizado. Assim, preocupou-se em determinar os objetivos desta pesquisa a partir de um dado problema que o justificasse. Feito isso, foram determinados os campos de atuação da pesquisa: participantes, instrumentos e procedimentos de coleta e de análise dos dados obtidos.

4.1 Objetivos

Objetivo Geral

- Analisar a escrita de gêneros textuais produzidos por alunos do Ensino Fundamental I em escolas públicas a partir da proposta elaborada e executada pelo professor.

Objetivos Específicos

- Observar como o professor propõe uma atividade de escrita textual em sala de aula;
- Avaliar a produção escrita dos alunos quanto ao conteúdo temático, ao estilo de linguagem e à estrutura composicional.

4.2 Justificativa e problema

Diante da exploração dos estudos acadêmicos realizada na seção anterior, surgiu a pergunta central que motivou o estudo de campo apresentado a partir desta seção: Quando o professor propõe a escrita de um texto em sala de aula, os alunos conseguem construí-lo respeitando os aspectos formais (conteúdo temático, linguagem e estrutura composicional) necessários ao seu funcionamento social?

Esse questionamento tornou-se, então, o ponto de partida para a verificação do caráter científico, prático e social desta pesquisa no campo da educação, já que este estudo, somando-se a outros que tratam do ensino de gêneros textuais,

pretendeu avançar ainda mais nas discussões, trazendo novos aspectos que devem ser observados na escrita dos alunos, contribuindo, assim, com a prática docente.

Como se pode notar na seção 3 deste trabalho, há muitos estudos que discutem a aprendizagem e o ensino dos gêneros textuais nas escolas. As buscas iniciais, feitas por esta pesquisa, com os termos “gênero textual” e “escola”, no banco de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) revelou extensa discussão sobre a temática ao longo dos anos. Assim sendo, diante do grande número de estudos acadêmicos que tratam, de diferentes formas, dessa temática, a primeira preocupação, para justificar a legitimidade deste estudo, foi a de perceber o quanto ele traria contribuições para o ensino da escrita dos gêneros textuais em sala de aula.

No entanto, quando esta pesquisa realizou um refinamento maior de suas buscas procurando observar quais estudos acadêmicos tratavam da qualidade da escrita dos gêneros textuais produzidos por alunos do Ensino Fundamental I, buscando identificar o quanto estes discentes eram capazes, a partir de uma proposta de escrita desenvolvida pelo docente, de mobilizar os componentes internos (conteúdo, linguagem e estrutura do texto) necessários à construção de um gênero, percebeu-se que não havia muitos estudos neste sentido. Notou-se que as pesquisas acadêmicas que discutiam a qualidade dos componentes internos dos gêneros escritos pelos alunos, porém, os faziam quase sempre por meio da observação de um gênero específico sugerido pelo pesquisador ao docente da classe ou até mesmo por meio de uma pesquisa-ação trabalhada pelo próprio pesquisador junto aos alunos. Ou seja, a atividade de escrita não era rotineira, não era a mesma que acontecia durante todo o ano letivo, no dia a dia da sala de aula e sim programada para o estudo científico de um gênero específico.

É preciso esclarecer que, de modo algum, se pretende desmerecer o valor da pesquisa-ação ou de outros tipos de pesquisas que pretendem avaliar gêneros textuais específicos, no entanto, citam-se aqui esses estudos para justificar a necessidade de outros estudos científicos que avaliem os gêneros textuais escritos a partir de atividades de escrita elaboradas e aplicadas espontaneamente pelo docente junto aos alunos. Isso é, o desenvolvimento desta pesquisa encontrou respaldo na necessidade de se realizar estudos que avaliem a qualidade da escrita de gêneros textuais por alunos do Ensino Fundamental I a partir de práticas cotidianas de escritas desenvolvidas nas escolas.

Desse modo, considerando a importância de se realizar uma melhor discussão sobre o quanto os gêneros textuais escritos pelos alunos, a partir de situações cotidianas de escrita propostas pelo professor, respeitam os aspectos formais internos dos gêneros é que esta pesquisa comprova seu caráter científico, prático e social, uma vez que provocará uma reflexão sobre a capacidade escritora de gêneros textuais nas escolas de Ensino Fundamental I (EF I). Consequentemente, entende-se que este estudo auxiliará os docentes, já que poderá se tornar útil para os professores pensarem em suas práticas de ensino de gêneros textuais.

4.3 Campo de investigação

Como esta pesquisa preocupou-se em aprofundar a discussão sobre a escrita de gêneros textuais por alunos do EF I, buscando observar o quanto, ao final dessa etapa de ensino, são capazes de desenvolver o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a estrutura adequados a um gênero proposto, definiu-se que era necessário acompanhar uma atividade elaborada e aplicada a alunos do quinto ano do EF, último ano do EF I e, portanto, o grupo de alunos cuja experiência com a escrita de gêneros textuais é, ao menos na teoria, mais ampla do que com alunos de outros anos escolares.

Para a escolha do campo de atuação da pesquisa, adotou-se a amostragem por tipicidade (intencional), a qual, segundo Gil (1999), se apresenta como “um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população” (GIL, 1999, p. 104). Essa opção determinou o espaço de atuação da pesquisa: duas escolas da rede municipal de ensino de uma cidade do centro-leste (interior) do Estado de São Paulo, cuja escolha se orientou pelo desempenho obtido nos testes de escrita da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014 – aplicada em todos os 3º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino para diagnosticar a leitura, a escrita e a matemática dos alunos.

Em relação à capacidade escritora, cujos dados interessam a esta pesquisa, os boletins de resultados da ANA apontam 5 níveis diferentes de classificação dos alunos que, resumidamente, podem ser descritos como: nível 1 – composto por estudantes que não escrevem palavras, tão pouco produzem textos; nível 2 – representado por crianças que escrevem palavras com trocas ou omissões de letras,

porém, ainda não produzem textos; nível 3 – encontram-se os estudantes que utilizam a norma padrão para a escrita de palavras com estrutura silábica “consoante-vogal”, porém, escrevem com desvios ortográficos palavras com sílabas mais complexas; seus textos revelam-se em estágio embrionário ou inadequados à proposta; nível 4 – os alunos deste grupo escrevem ortograficamente de acordo com a norma padrão palavras com diferentes estruturas silábicas, produzem textos capazes de dar continuidade à narrativa proposta com alguns desvios, tais como: não contemplar todos os elementos da narrativa ou problemas de pontuação, ortográficos ou de segmentação das palavras, porém, nada que comprometa a totalidade do texto; e nível 5 – composto por estudantes que escrevem ortograficamente de acordo com a norma padrão, usam palavras com diferentes estruturas silábicas; seus textos, ainda que apresentem alguns desvios ortográficos e/ou de pontuação, conseguem dar excelente continuidade à narrativa proposta (BRASIL, 2015).

A partir desses critérios, determinaram-se, então, as duas escolas: 1. Aquela que, na cidade onde foi desenvolvida a pesquisa, concentrou maior número de alunos entre níveis 4 e 5 da competência escritora da ANA 2014, ou seja, que possuía maior número de estudantes que já escreveram textos; 2. A escola em que, na cidade, mais alunos foram enquadrados nos níveis 1 e 2 do ANA 2014: alunos que ainda não escreveram textos (BRASIL, 2015). Vale ressaltar que o estudo de campo apenas se iniciou após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), de acordo com a Resolução 466/12, que emitiu parecer favorável a este estudo (Anexo A). E que, antes do trabalho de campo se iniciar, também foi preciso que a Secretaria Municipal de Educação da cidade autorizasse o estudo.

Cumpridas as exigências legais, houve o contato inicial com a Escola A e com a Escola B, por meio de uma reunião previamente agendada com as respectivas diretoras. Elas receberam o projeto de pesquisa com aprovação e se prontificaram a conversar com as professoras do quinto ano para saber do interesse em também colaborar com este estudo. Duas docentes (tratadas como Professora A e Professora B, respectivamente, das escolas A e B) também se interessaram e aceitaram em receber a pesquisa em seu espaço de sala de aula.

Assim sendo, houve uma reunião com a docente da Escola A e outra com a professora da Escola B para a apresentação do projeto, explicitação dos objetivos da pesquisa e delimitação do papel do pesquisador em sala aula: foi explicado que o pesquisador pretendia avaliar a escrita de gêneros textuais escritos pelos alunos do

último ano do EF I a partir de uma proposta criada e aplicada pela docente da turma. Foi dito também que, para tal análise, seria necessária a observação de todas as etapas que envolvessem a escrita: desde a apresentação da proposta, passando pela escrita da primeira versão, pelas intervenções, até o momento da escrita final do gênero. Também foi exposto, às professoras, que o objetivo da observação não era o de avaliar a prática docente e sim observá-la para contextualizar o exercício de escrita desenvolvido e relacionar o resultado final da escrita do aluno às estratégias adotadas pela docente.

4.4 Participantes

Como já explicitado, estiveram envolvidos nesta pesquisa professoras e alunos de duas escolas públicas municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Em cada uma das duas escolas envolvidas no estudo, foi escolhida, aleatoriamente, uma sala de aula do quinto ano do Ensino Fundamental, de acordo com a aceitação das docentes.

Como são considerados participantes da pesquisa apenas os alunos que tiveram assinados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (destinado aos professores e aos responsáveis dos alunos - Apêndice A) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (destinados aos alunos - Apêndice B), não foram todos os alunos dos dois quintos anos do EF que participaram do estudo, uma vez que, por diferentes motivos, alguns responsáveis não permitiram a participação. Por fim, obteve-se, como participantes da pesquisa, as duas docentes, que consentiram a observação da atividade de escrita, e 43 alunos (autorizados por meio do TCLE e do TALE).

4.5 Instrumentos

Os principais instrumentos utilizados para a observação da atividade de escrita desenvolvida foram um diário de observação e uma Escala de Observação Sistemática (Apêndice C). Tais instrumentos mostraram-se importantes, uma vez que “guiaram” o olhar do pesquisador durante o desenvolvimento da atividade de escrita feita pelas docentes.

O diário de observação foi necessário para especificações quanto ao dia, à hora, ao local de observação e todas as ações e as interações entre professores e alunos no que se refere à atividade desenvolvida. Para a escrita nesse diário, apoiado nos estudos de Lüdke e André (2014, p. 36-37), procurou-se desenvolvê-la de maneira mais clara possível, diferenciando as falas, das citações, das descrições e das observações pessoais; quanto às impressões, ideias, sentimentos, especulações etc. predominaram as *reflexões analíticas*, ou seja, reflexões sobre o que foi desenvolvido na atividade.

A escala de observação (Apêndice C), elaborada pelo pesquisador-observador, foi organizada contendo questões que foram assinaladas positiva ou negativamente dependendo de como o professor conduziu a atividade de escrita por ele planejada. Essa escala foi elaborada, assim como ressalta Alves-Mazzotti (1999, p. 164-166), considerando que já se havia construído “[...] um quadro teórico *a priori* que lhe permite propor questões mais precisas, bem como identificar categorias de observação relevantes para respondê-las”. Portanto, esse instrumento mostrou-se importante por direcionar o olhar do pesquisador.

Por fim, outro importante instrumento de pesquisa consistiu na utilização dos textos finais produzidos pelos alunos (última versão) durante a situação de produção escrita proposta pelo professor. A análise dos gêneros textuais coletados se centrou, predominantemente, na observação da adequação do conteúdo (temática), da linguagem (aspectos gramaticais, sintáticos, ortográficos, lexicais etc.) e da estrutura dos textos dos alunos das duas turmas observadas.

4.6 Procedimentos de coleta dos dados

A coleta de dados ocorreu a partir da observação de uma única atividade de produção de texto elaborada e conduzida pelo professor junto aos alunos de dois 5º anos do Ensino Fundamental. Ela se apoiou na referida Escala de Observação Sistemática (Apêndice C), elaborada pelo pesquisador, atentando-se aos seguintes aspectos: como o professor realiza a proposição do texto a ser escrito; como são feitas as revisões da primeira versão do texto produzido, as atividades necessárias ao aprimoramento do texto, a solução de eventuais problemas/dificuldades da primeira versão do texto e, por fim, ao direcionamento da produção final (quando é feita).

As observações duraram de acordo com o tempo determinado pelo professor para concluir a atividade. Com isso, a primeira professora, envolvida no estudo, solicitou a presença do pesquisador em três diferentes dias utilizados para o desenvolvimento da atividade de produção escrita, já a segunda professora começou a atividade de escrita e concluiu-a no mesmo dia, não requerendo a presença do pesquisador em outras aulas, pois não realizou nenhuma intervenção ou atividade de aprimoramento da escrita dos alunos.

Outro fator importante a ser considerado é que a observação ocorreu a partir da inserção do pesquisador no espaço de pesquisa para coleta dos dados junto aos sujeitos envolvidos buscando garantir sempre a imparcialidade e a menor influência do pesquisador no campo de atuação da pesquisa. Para tanto, o espaço escolhido, segundo os critérios já expostos, mostrou-se completamente alheio ao pesquisador (espaço e sujeitos envolvidos eram desconhecidos), o que garantiu, assim como propõe Gil (1999), que a participação do pesquisador no ambiente se restringisse apenas ao papel de expectador.

O segundo passo para a coleta de dados nas escolas ocorreu a partir do recolhimento dos textos escritos em uma única versão na escola B e da versão final dos textos produzidos na escola A, gerando um *corpus* de 43 textos escritos. Vale lembrar que a coleta de dados apenas começou após o recebimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos professores e pelos responsáveis pelos alunos e dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido assinados pelos alunos, tal como previsto na Resolução 466/2012.

4.7 Procedimentos de análise dos dados

O tratamento dos dados iniciou-se com a descrição das atividades desenvolvidas por cada professor ao propor a escrita do texto junto aos alunos. Essa descrição procurou reproduzir, cronologicamente, todas as etapas que foram desenvolvidas durante a aplicação da atividade e também as falas e as interações entre docente e alunos ou falas entre os próprios alunos que foram julgadas importantes para a compreensão da atividade desenvolvida.

Tomando por base os diferentes estudos acadêmicos apresentados na seção 3, que revelaram a importância das Sequências Didáticas para o ensino da escrita de textos na sala de aula, esta pesquisa passou a considerar as SD de Schneuwly e Dolz

(2004) como fundamentais para o aprendizado dos gêneros textuais. Sendo assim, a Escala de Observação (Apêndice C) tornou-se um importante instrumento para interpretar as duas atividades de escrita observadas, já que foi construída considerando aspectos centrais para o desenvolvimento das SD: 1. Apresentação da proposta de escrita (Qual gênero é ensinado? É conhecido? Como é apresentado, discutido? A quem se dirige? Qual contexto de produção que se insere? Como ocorre a escrita e que conteúdos são aprendidos?); 2. Há a produção da primeira versão do texto? Os alunos manifestam, nesta primeira versão, suas representações de como deve ser construído esse gênero? A partir da apresentação do gênero realizada pelo professor, foi possível que eles, minimamente, trouxessem, em seus textos, características do gênero? 3. O professor construiu módulos (atividades) de intervenção diante das dificuldades apresentadas: atividades pontuais para solucionar problemas na escrita, discussão em classe, troca de textos, reescrita individual e coletiva, releitura de textos modelares e de seu próprio texto, revisão orientada etc.? 4. A produção final é capaz de indicar o que foi aprendido ou o que resta a aprender e pode, a partir de sua análise, revelar a progressão no aprendizado da escrita do texto proposto na atividade? (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Como a fase seguinte da pesquisa dedicou-se à análise dos textos dos alunos e os gêneros poema (trabalhado na atividade de escrita observada na primeira escola) e o texto narrativo (desenvolvido na segunda turma de quinto ano do EF observada) são muito diferentes, não foi possível apontar um modo comum para a análise dos dois gêneros. Contudo, de modo geral, é possível dizer que os textos analisados foram pensados de acordo com os componentes internos que lhes são obrigatórios: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem. Assim sendo, os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) tornaram-se a base da avaliação escrita dos textos dos alunos, observando: 1. Temática desenvolvida, se é adequada ao gênero textual proposto; 2. Estrutura do texto, se é adequada ao plano composicional esperado, ou seja, se, por exemplo, ao escrever uma carta, o aluno respeita elementos como a colocação de data e de local, da saudação inicial, do conteúdo da mensagem, da despedida, do agradecimento e da assinatura do remetente; 3. Estilo de linguagem, se é adequado ao gênero, se os traços de linguagem como vocabulário, modos e tempos verbais, elementos de coesão, organizadores temporais, organização sintática e semântica etc. são esperados na escrita do gênero textual escrito.

Diante da grande diferença entre os dois gêneros textuais escritos nas duas escolas, cada qual teve seus resultados e análises feitas de acordo com suas características específicas que foram determinadas considerando materiais didáticos que tratam do gênero em questão para observação dos traços mais comuns a ele, além de serem utilizadas as pesquisas exploradas na seção 3 para também determinar quais aspectos formais são mais típicos de cada gênero.

Em síntese, os dados, nesta pesquisa, foram tratados da seguinte forma: primeiramente, toda a atividade observada foi descrita detalhadamente. Em seguida, os resultados dos textos produzidos pelos alunos foram expostos, considerando, como já citado, materiais didáticos e outras pesquisas que discutem os traços do gênero. Por fim, foi realizada a análise que procurou comparar os resultados apresentados pelos textos de cada turma à execução da atividade de escrita elaborada e conduzida pela docente, procurando observar quais os efeitos dessa prática na construção do gênero textual do aluno.

5 RESULTADOS

A pesquisa foi realizada em duas escolas, aqui chamadas de Escola A e B. Ambas se localizam no interior da região centro-leste do Estado de São Paulo. A Escola A, no centro da cidade, atende majoritariamente crianças de seu entorno, e a Escola B está situada mais à periferia da cidade e recebe os alunos moradores dessa área. A partir de então, serão relatadas as observações realizadas em cada escola e a descrição dos resultados dos textos escritos pelos discentes, observando os componentes internos ao gênero textual escrito em cada uma das situações de aprendizagem propostas.

5.1 Observação da escrita de gêneros textuais no 5º ano A

A primeira escola a ser observada, denominada aqui como Escola A, situada na região central da cidade, segundo os dados do IDEB 2015 (BRASIL, [2016]), possuía, no ano de 2015, 635 alunos matriculados, divididos em 28 turmas, funcionando nos três períodos do dia (manhã, tarde e noite), nas modalidades de ensino Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O prédio escolar, na época, contava com 17 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 laboratório de informática (com computadores que possibilitavam acesso à internet aos alunos), sala de recursos multifuncionais, banheiro adequado a alunos com deficiência, sala de professores, sala de secretaria, sala de diretoria, almoxarifado, refeitório, pátios cobertos e descobertos e um parque infantil. Porém, faltavam outros espaços de aprendizagem e equipamentos importantes à escola: biblioteca, laboratório de ciências, quadra poliesportiva e espaços com área verde. O prédio também carecia de dependências e vias adequadas às pessoas com deficiência.

A escola era considerada como de alta complexidade de gestão, dentre outros aspectos, pelo seu porte, pela quantidade e complexidade das modalidades/etapas de ensino oferecidas e pelos seus três turnos de funcionamento. Possuía 32 alunos considerados de inclusão e somente 4 docentes com formação continuada em Educação Especial e nenhum professor com formação em Educação Indígena ou em Relações Etnorraciais. No Ensino Fundamental I dessa escola, havia cerca de 25,6 alunos por turma e a média de computadores era de 1 para 37,4 alunos. A equipe

docente contava com quase 80% dos professores com formação superior em licenciatura na área em que atuavam junto aos alunos, porém, quase 13% não apresentavam formação superior e cerca de 8% tinham licenciatura, mas não na área específica na qual lecionavam. A participação da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (indicador de qualidade educacional calculado a partir do desempenho dos alunos na Prova Brasil ou no Saeb e das taxas de rendimento escolar: aprovação/reprovação dos alunos) foi positiva, já que alcançou exatamente a meta estipulada para o ano (6,8), em uma escala de 0 a 10.

As observações na Escola A ocorreram em três momentos: na segunda-feira (02/10/2017), na terça-feira (03/10/2017) e na sexta-feira (06/10/2017) de uma mesma semana, justamente o tempo e os dias planejados e utilizados pela Professora A para desenvolver a atividade de escrita com sua turma do quinto ano do EF (chamado, nesta pesquisa, ficticiamente de 5º A).

É importante ressaltar que, na reunião realizada com a docente para determinar como ocorreria a pesquisa, a Professora A perguntou se poderia propor a escrita de qualquer gênero textual, já que pretendia dar continuidade a um projeto que vinha desenvolvendo com a escrita de poemas. Informada que teria liberdade para desenvolver a escrita do gênero que bem entendesse e que poderia executar as atividades de escrita como eram de costume, a professora esclareceu, ao pesquisador, que já desenvolvia, desde o começo do ano, um trabalho com poemas, disse que diagnosticou, no primeiro trabalho de escrita de poemas, que os alunos tinham pouco conhecimento do gênero e que esse estudo foi sendo aprimorado ao longo do ano. A docente informou também que, nos primeiros trabalhos que desenvolveu para escrita desse gênero, os alunos leram e estudaram vários poemas e, em seguida, produziram seus próprios textos, que, posteriormente, sofreram as intervenções da professora, o que, segundo ela, resultou em melhorias.

Na reunião, a Professora A também relatou que, na semana anterior, havia trabalhado com um gênero muito próximo ao poema quanto à sua forma: as paródias. Para ela, esse trabalho proporcionou mais familiaridade com a escrita em versos, utilização de estrofes, de refrãos e de rimas. Outro motivo para o desenvolvimento de uma atividade de escrita de poemas, alegado pela professora, foi que haveria um Sarau na escola e os alunos do quinto ano do EF estavam encarregados de apresentar poemas sobre a temática “O lugar onde vivo”, ou seja, havia um propósito para a escrita daquele gênero.

O primeiro dia de observação da atividade de escrita iniciou-se no dia 02 de outubro de 2017 e ocorreu das 13h50 às 15h, estavam presentes 23 alunos, apenas um aluno faltou. Após a professora apresentar o pesquisador aos alunos e lembrá-los (já que ela já havia conversado com o grupo) dessa presença nas próximas aulas, anunciou que dariam continuidade ao trabalho que já estavam desenvolvendo ao longo do ano e que, novamente, escreveriam um poema que, desta vez, seria declamado no Sarau realizado na escola.

A docente começou a aula lembrando-os que, na semana anterior, haviam trabalhado com as paródias, gênero que se constrói em versos e estrofes, assim como o poema. Anunciou que, antes da escrita, leriam o poema “Prazer de Poeta”, de Mardilê Friedrich Fabre. Enquanto os alunos recortavam e colavam em seus cadernos o poema impresso e distribuído a eles, a professora lembrou-os sobre os livros de poemas que haviam pegado na última sexta-feira e pediu para que eles falassem sobre o que leram, do que tratavam os poemas, se gostaram etc. Alguns alunos tiraram os livros das bolsas para lembrar os poemas, mas não chegaram a lê-los em voz alta.

A atividade de leitura do poema iniciou-se a partir do estímulo da professora sobre o título, questão que fez com que os alunos inferissem possíveis temáticas sobre o poema. Em seguida, os alunos fizeram uma leitura individual e depois a professora selecionou, de acordo com a manifestação dos alunos, um leitor para cada estrofe do poema.

Após a leitura em voz alta, a docente notou que, alguns deles, estavam com dificuldade em ler determinadas palavras, pois não as conheciam, ela explicou, então, que depois buscariam os significados no dicionário. A análise do poema iniciou-se com a contagem dos versos e das estrofes; em seguida, a professora interrogou-os sobre o porquê de algumas palavras estarem destacadas (grifadas), o que foi identificado como rimas: algo que foi lembrado pela professora como recorrente nesse gênero textual.

Questionados sobre as palavras desconhecidas, os alunos citaram “desvario”, “delírio”, “moribundo” e “insondado”. Essas palavras foram anotadas na lousa e copiadas pelos alunos, os quais usavam os dicionários para apresentar os possíveis significados à docente, a qual relia com os alunos os versos contendo as palavras pesquisadas para atribuir o significado que melhor se adaptasse ao texto. Por fim, esse significado era registrado na lousa e copiado pelos alunos.

Após essa busca, a professora formou vários grupos com três alunos para que lessem cada qual uma estrofe. O poema foi lido novamente por três vezes, sob a orientação da professora que, constantemente, interrompia-os para pedir uma leitura mais pausada ou mais alta.

Após isso, a docente disse que, sabendo os significados das palavras desconhecidas e relendo novamente os poemas, os alunos poderiam compreender melhor o poema. Assim feito, a docente começou perguntando sobre tema do poema, os alunos, então, responderam: “sobre como fazer poesia”. A professora questionou-os também sobre “o que é fazer poesia?”. Para tal questão, muitas foram as respostas, dentre elas, chamaram atenção as seguintes: “é fazer versos e rimar”, “é encantar”, “sensibilizar o coração”, “fantasiar” etc. Percebeu-se que, boa parte das respostas dadas a essa questão, estavam presentes no próprio poema que, metalinguisticamente, versava sobre o fazer poético.

Em seguida, a professora pediu para que os alunos respondessem a um conjunto de questões, que eram realizadas individualmente e depois discutidas coletivamente. Abaixo, foram reproduzidas as anotações do pesquisador, com as questões e as principais respostas dadas pelos alunos ou o modo como foram resolvidas:

A. Você sabe que o poema é um texto em versos e que verso é cada linha do poema. Quantos versos tem o poema “Prazer de Poeta”?

Resposta (R): Os alunos contaram juntos os versos e chegaram à resposta: 12 versos.

B. Estrofe é o nome que se dá para um agrupamento de versos. As estrofes se separam umas das outras por uma linha em branco. Esse poema está organizado em quantas estrofes?

R: Após a professora relembrar o que são estrofes, os alunos conseguiram também coletivamente responder.

C. Todas as estrofes têm o mesmo número de versos?

R: Essa questão foi facilmente respondida pelos alunos, as três estrofes apresentavam 4 versos.

D. Existe poema organizado em uma estrofe? Cite um que você conhece.

R: Para essa questão, nem todos tinham a resposta, porém, muitos estavam com livros de poemas em suas bolsas, o que fez com que recorressem aos livros para anotarem os nomes dos poemas com apenas uma estrofe, essa busca foi compartilhada com os outros alunos pela professora.

E. Examine novamente o poema e destaque as rimas.

R: Além das palavras já destacadas, os alunos grifaram as outras rimas.

F. Transcreva para o caderno os pares de palavras que estão rimando nesse poema.

R: Os pares de rimas, da questão anterior, foram anotados na lousa e copiados pelos alunos na questão.

G. As palavras que estão rimando pertencem a quais classes gramaticais?

R: Para a última questão, a professora apenas trabalhou com pares de rimas entre substantivos (“poesia”/“fantasia” e “emoção”/“coração”), lembrando o

papel dessas palavras na língua. Entretanto, muitos apontavam as palavras como pertencentes a outras classes gramaticais, tais como adjetivo e verbo, fato que foi utilizado pela docente para que ela relembresse, junto aos alunos, o papel desses grupos de palavras.¹

Próximo ao término da aula, a professora atribuiu aos alunos duas lições: a primeira estava relacionada à questão que requeria exemplos de poemas com apenas uma estrofe, como muitos não se lembravam de poemas com este formato, ela pediu para que pesquisassem e levassem exemplos para a próxima aula; a segunda tarefa era relativa ao poema que escreveriam na aula seguinte, os alunos foram orientados a pensarem e a pesquisarem sobre “o lugar onde vivem”: clima, paisagem, pessoas, coisas boas e/ou ruins. A docente pediu para que anotassem, pois, tais informações ajudariam na escrita do poema.

Por fim, orientou-os para que não escrevessem o poema em casa e não pedissem para que seus pais o fizessem: lembrou-os que a escrita ocorreria em sala de aula. Também recordou aos alunos a importância que a escrita dos poemas teria, já que seriam utilizados no Sarau da escola. Nos últimos instantes da aula, a professora leu um poema que versava sobre a cidade dos alunos: fato que gerou bastante discussão sobre o poema, os alunos envolveram-se com a leitura e iam apontando os lugares aos quais o poema se referia.

A continuidade da atividade de escrita ocorreu em 04 de outubro de 2017 (quarta-feira), das 13h às 13h50. A aula iniciou-se com a chamada e a retomada da lição que foi dada às crianças: buscar poemas com uma única estrofe e também informações sobre o lugar onde vivem. A professora não conferiu tarefa por tarefa, apenas questionou-os sobre a realização. Ela disse que estava muito feliz com o envolvimento do grupo com os poemas e que ficou muito satisfeita por saber que muitos estavam escrevendo poesias por vontade própria, avisou que seriam lidas posteriormente: o que ocorreu no final da aula.

Antes de começarem a escrita, a professora utilizou-se de poemas que tratam de lugares importantes para o eu lírico do poema: leu e discutiu com os alunos “Cidadezinha”, de Mário Quintana, e falou do afeto que o sujeito lírico tinha pela cidade em que vivia. Leu também “Milagre no Corcovado” (de Ângela Leite de Souza), a leitura foi seguida de uma discussão sobre qual cidade tratava o poema, algo que foi percebido pelos alunos, os quais citavam os pontos turísticos presentes no poema.

¹ Estes dados transcritos estão presentes no Diário de Observação utilizado por esta pesquisa.

Posteriormente, iniciaram-se as orientações para a escrita do poema: a professora entregou uma folha pautada com linhas para que escrevessem a primeira versão do texto, pediu que os alunos escrevessem suas ideias em versos e buscassem criar rimas, lembrou-os que poderiam tratar do que quisessem, desde que se referissem ao lugar onde vivem: poderiam escrever sobre o bairro, a casa ou os espaços da cidade que gostem. A docente ainda reforçou que os alunos alinhassem bem os versos para que o poema ficasse mais bem disposto na página.

As escritas começaram por volta das 13h18 e ocorreram até o final da aula (13h50), porém, com apenas 10 minutos do início da atividade, alguns alunos já diziam tê-la concluído, o que fez com que a professora insistisse para que relessem e revisassem a escrita. Nesse momento, a docente então disse que colocaria na lousa um roteiro para responderem sobre o próprio poema, ela avisou-os que isto os ajudaria a pensar sobre suas escritas, as questões eram as seguintes: 1. Qual foi o tema do seu poema? 2. Fiz quantas estrofes? 3. Quantos versos? 4. Quem é o autor? 5. Você usou rimas?

Ao longo da escrita, os alunos falavam em voz alta sobre o que queriam tratar, um dos lugares recorrentes, citados pelos alunos, era o shopping da cidade, o que fez com que a professora sugerisse que os alunos pensassem em outros lugares pelos quais tivessem algum afeto. No entanto, boa parte dos alunos insistia em manter o shopping como centro de sua escrita.

Enquanto alguns discentes utilizavam toda a aula para escrita, outros, que já haviam acabado, eram orientados a pegar livros de poemas para lerem, isto ocorreu até o final da aula, que também contou com a leitura, em voz alta, pela professora, de poemas do livro “Poesia das capitais”, de Luiz de Miranda. Tal leitura foi seguida pela discussão das temáticas presentes no poema: falaram das personalidades citadas, da garoa que é recorrente, do céu cinzento etc. Também houve a leitura de poemas escritos espontaneamente em casa pelos alunos: um sobre gatos e outro sobre amizade.

A professora deu continuidade à atividade em 06 de outubro de 2017, às 13h30, acabando às 14h40. No início da aula, a docente fez a leitura de poemas diversos aos alunos, em seguida, distribuiu os poemas com as correções realizadas pela professora que, basicamente, apontavam erros ortográficos e/ou gramaticais, em uma ou outra situação havia sugestão de alteração na disposição dos versos escritos pelas crianças.

As intervenções docentes não faziam qualquer menção à melhoria do conteúdo temático ou um tratamento diferente do estilo de linguagem adotado, isto também não foi feito oralmente. Apenas houve, em duas ou três situações, a orientação individual a alguns alunos para que reorganizassem de maneira diferente os versos que escreveram ou para que transformassem a organização paragrafal realizada na primeira versão do texto escrito em versos e estrofes. Desse modo, a atividade do dia 06 de outubro caracterizou-se muito mais pelo exercício de passar a limpo o texto, corrigindo os desvios ortográficos, de acentuação e/ou de pontuação apontados pela professora do que por uma atividade de reescrita visando a análise do gênero para buscar aprimorá-lo.

A entrega das reescritas/correções dos alunos ocorreu junto com a primeira versão, algo que não demorou, pelo contrário, foi muito rápida, já que os alunos apenas copiaram para outra folha o texto escrito, alterando-o de acordo com as correções da docente. Enquanto alguns discentes, que demoravam mais para realizar esse processo acabavam de copiar a versão final, a professora lia diferentes poemas para os alunos e discutia-os coletivamente, isto ocorreu até o final da observação, não ocorrendo quaisquer outras atividades interventivas, leitura ou exposição dos poemas, mostrando-os ou discutindo-os com o grupo.

5.2 Resultados da escrita do gênero textual poema no 5º ano A

Como a proposta central deste trabalho é apresentar como ocorre a escrita de gêneros textuais na sala de aula, avaliando conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura do texto, foi preciso que se determinasse um conjunto de características próprias dos poemas que permitisse analisá-lo segundo os componentes internos formais que o compõem. Como se sabe, o poema é um dos gêneros textuais mais antigos da história da escrita e presente nas mais diferentes culturas do mundo, por conseguinte, este gênero passou, e ainda passa, por inúmeras transformações que o modificam de acordo com o tempo em que ele é realizado, com o espaço sociocultural no qual é produzido, com as intenções artísticas, estéticas, políticas, sociais etc. neles presentes, entre outros fatores que o tornam um gênero muito variável. Pode-se citar, como exemplo, os poemas escritos, no Brasil, pelos chamados poetas modernistas, os quais, em boa parte de sua produção literária, produziram poemas que “escapavam” do paradigma considerado tradicional à época, em que sonetos (forma

clássica de produção de poemas com ritmo, métrica e rimas muito bem marcados), o preciosismo vocabular e as temáticas clássicas imperavam. Contudo, os poetas modernistas prezavam pela liberdade da forma e do conteúdo temático: versos livres (não metrificados), brancos (sem rima), temáticas do cotidiano, linguagem coloquial (incluindo expressões orais e os erros nas construções sintáticas) tornaram-se comuns aos poemas escritos pelos poetas da época.

Tendo isso em mente, tornou-se imprescindível que se considerasse o contexto de produção cujos poemas foram escritos. Portanto, para caracterizar tais escritas, foi preciso considerar as intenções expressas pela professora na apresentação da proposta de escrita (apresentação do poema em um sarau), o espaço social (a cidade e a escola) e o tempo (momento histórico) em que as crianças escreveram tais textos. Dessa forma, os parâmetros adotados para expor os resultados da escrita do gênero poema consideraram dois aspectos.

O primeiro, relatado pela professora nas conversas antes das observações, refere-se ao fato de o trabalho com poemas, especialmente de alguns componentes internos como os versos, as estrofes e as rimas, ser desenvolvido pela docente ao longo do ano, portanto, fazer parte de um trabalho contínuo para o desenvolvimento/aperfeiçoamento da escrita do gênero a partir destas características. Esse fator foi considerado, pois, de certa forma, essas aulas “regularam” a escrita dos alunos durante o processo de produção dos poemas, uma vez que, ao escrever, os discentes já haviam aprendido que os poemas eram textos que possuem estrofes, se organizam em versos e estabelecem rimas entre si.

As observações deixaram claro, tanto pela fala da professora quanto pela manifestação dos alunos, que recuperavam conhecimentos sobre o gênero construídos em outras situações de aprendizagem. Percebeu-se, entretanto, que esses conhecimentos estavam relacionados apenas à estrutura formal do poema: construção de estrofes, de versos e de rimas, ou seja, aspectos como a linguagem conotativa e o desenvolvimento do conteúdo temático não eram recuperados dos estudos passados.

O segundo aspecto a ser considerado refere-se ao ponto de partida para a elaboração da Sequência Didática criada e aplicada pela professora. A SD desenvolvida pela docente aproveitou-se do tema “O lugar onde vivo”, de alguns poemas (que foram lidos e estudados em sala) e de sugestões/atividades propostas pelo material didático “Poetas da escola: caderno do professor: orientação para

produção de textos”, fascículo que faz parte do “Programa Escrevendo o Futuro”, desenvolvido pela “Fundação Itaú Social” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010). Assim, esta pesquisa entendeu que seria importante considerar esse material para caracterizar a escrita dos alunos, já que ele orientou principalmente a escolha da temática sugerida pela professora e auxiliou a docente no planejamento das atividades que foram desenvolvidas junto aos alunos. Para além disso, a leitura que esta pesquisa fez dos poemas, sustentou-se na observação dos componentes internos (aspectos formais) ao gênero textual postulados por Bakhtin (2003), ou seja, preocupou-se em observar três componentes (eixos): o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a estrutura composicional que garantem a relativa estabilidade do gênero e permitem seu funcionamento no espaço social no qual é produzido e para o qual se destina: um Sarau Escolar.

Como foram considerados tanto o trabalho desenvolvido com poemas pela docente junto aos alunos ao longo de todo ano letivo, quanto o material didático produzido por Altenfelder e Armelin (2010) que auxiliou a docente na preparação da SD para descrever cada um dos três componentes internos que compõem o gênero em estudo, referenciou também a descrição dos resultados aqui explicitados o estudo de Val e Marcuschi (2010). Como se pode notar na seção 3, as autoras realizaram ampla avaliação de poemas (250 textos) escritos por alunos do quinto do EF a partir de práticas docentes que também fizeram uso do material “Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos”, ou seja, os critérios, adotados por Val e Marcuschi (2010), para análise dos poemas em sua pesquisa, foram construídos considerando este material didático, o que permite que tais critérios possam também ser aproveitados, uma vez que a Professora A apoiou suas aulas em algumas atividades sugeridas pelo material.

Ficou, então, definido que, do eixo Conteúdo Temático, o primeiro item a ser observado seria a adequação ao tema. Sabe-se que o poema é um gênero que pode dar conta dos mais diversos temas, entretanto, foi preciso considerar a motivação para a escrita dos textos daquele grupo: apresentação em um Sarau cujo tema deveria ser “O lugar onde vivo”.

Sobre o desenvolvimento da temática, o trabalho de Altenfelder e Armelin (2010, p. 112) contribuiu para a orientação da avaliação dos poemas. O material didático sugere que, para tratar dessa temática, é preciso primeiro ter atenção ao lugar onde se vive e buscar uma “fonte inspiradora”: “o bairro, a rua, as paisagens, os locais

interessantes; os moradores e suas peculiaridades, o modo como as pessoas se relacionam; a cultura local, os acontecimentos, as mudanças que ocorreram ao longo do tempo etc.”.

As autoras também sugerem que os alunos não precisam tratar de todos ou de muitos aspectos da cidade e sim eleger um ou outro lugar para que seja tratado: “a cidade, o bairro, as ruas, os lugares interessantes que frequentam ou os impressionam de alguma forma”. Também ressaltam a importância de os alunos tratarem desse lugar “imprimindo um tom autoral aos versos”, o que significa trazer para o texto as “impressões, sensações, relatos, fatos, lembranças e sentimentos”. Para elas, é preciso que os alunos tragam para seus textos as peculiaridades do lugar e construam “um retrato atraente”, para tanto, deve-se desenvolver “um olhar diferente daquele do dia a dia”, tratando profundamente o tema, buscando os sentimentos e as sensações nas coisas, e não superficialmente (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 113-114).

Essa atenção à escrita dos alunos foi dada por Val e Marcuschi (2010, p. 72) em sua pesquisa quando categorizaram os textos escritos pensando o quanto atendiam à “*personalidade*”. Para elas, esse é um recurso poético importante no desenvolvimento da temática, uma vez que é “[...] entendida como a expressão subjetiva que registra o trabalho de autoria e se manifesta na capacidade de surpreender, pela presença de imagens inusitadas, pela criticidade, pelo humor, pelo jogo intertextual”.

Desse modo, o eixo Conteúdo Temático foi pensado primeiramente a partir do atendimento à temática “O lugar onde vivo” e, em um segundo momento, observado diante do desenvolvimento da autoria/“*personalidade*”, considerando a capacidade dos alunos de surpreender, de revelar impressões, sensações, imagens inusitadas etc. Para Val e Marcuschi (2010, p. 72), a “*personalidade*” se faz evidente em um texto que se contrapõe ao “uso abusivo de clichês e lugares-comuns”.

O Conteúdo Temático expresso no poema pode ser desenvolvido por meio de um sentido único, direto, comum ou rotineiro, usual no dia a dia, portanto, de modo denotativo, ou pode ser desenvolvido com sentido inesperado, fora do comum, surpreendente ou até mesmo com múltiplos sentidos, ou seja, tratado de modo conotativo, o chamado sentido figurado. Esse modo de tratar a temática nos poemas está diretamente ligado ao Estilo de Linguagem usualmente adotado por este gênero:

a linguagem conotativa, segundo componente a ser observado nos textos produzido pelos alunos, já que se refere ao Estilo de Linguagem empregado.

Para Altenfelder e Armelin (2010, p. 66), “O texto poético se vale de recursos que surpreendem, provocam e inquietam o leitor. [...] O poema, quando lido com atenção, sugere múltiplos sentidos, todos decorrentes dos recursos selecionados pelo poeta para compor seu texto”. Percebe-se que as palavras das autoras sugerem que a linguagem do poema deve ser mais conotativa do que denotativa. Para elas, o sentido figurado (conotativo) é “decorrente não só do contexto em que a palavra é empregada como também do leitor que interpreta o texto, apoiado em sua própria experiência de vida e em seu repertório de leituras, chamado também **conotação**” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 68, grifo do autor). Esse sentido não anula a denotação, que também se somará à conotação contribuindo com o desenvolvimento da temática do poema, no entanto, as autoras consideram que “[...] o sentido do poema se amplia, abrindo-se a mais de uma interpretação” quando se faz uso da conotação nos poemas.

Val e Marcuschi (2010, p. 72, grifo do autor), ao tratar da poeticidade necessária aos poemas, também avaliam a linguagem conotativa nas escritas dos alunos. Para a pesquisa das autoras, foi importante observar a “[...] *recriação poética da realidade*, por meio de metáforas, comparações e outras figuras de linguagem”.

Analogamente, Altenfelder e Armelin (2010) destacam o uso da linguagem figurada no gênero poema e o exemplifica por três figuras de linguagem, segundo as autoras, muito recorrentes nas escritas dos alunos: a comparação, a metáfora e a personificação. No material didático, as autoras destacam o papel que a comparação exerce ao relacionar diferentes elementos, aproximando-os por meio de termos comparativos, isto poderia provocar relações de sentido inesperadas entre as palavras. Quanto à metáfora, ressalta-se o potencial poético para a ampliação da significação do texto e das possibilidades de interpretação que ela possibilita. Já a personificação contribuiria com a construção do estilo de linguagem poético quando fossem atribuídos comportamentos ou atributos humanos aos seres que não os têm.

Sabe-se que há muitos recursos estilísticos disponíveis para a adoção de um estilo de linguagem conotativo, que ampliem a significação do texto e possibilitem múltiplas interpretações ou construção de imagens inusitadas, surpreendentes do “lugar onde se vive”. Contudo, Altenfelder e Armelin (2010) sugerem que há recursos formais especiais mais comuns e que conferem Estilo de Linguagem especial aos

poemas, sobretudo recursos sonoros que contribuem com a significação intencionalmente, reforçando os sentidos almejados, tais como os processos de aliteração (recorrência sistemática de uma mesma consoante ou de outra que produz som semelhante) e de paralelismo (a repetição de uma mesma estrutura sintática com a finalidade de reforçar uma ideia).

Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Val e Marcuschi (2010) também se preocupou em observar tais aspectos, as pesquisadoras consideram que recursos sonoros categorizados como “*recursos formais especiais*” contribuem substancialmente com a poeticidade, uma vez que se apresentam como forma sofisticada de produção de significado no poema. Esse recurso manifesta-se por meio da aliteração, da assonância e da repetição de versos ou construções sintáticas. Assim sendo, definiu-se que o Estilo de Linguagem observado na escrita dos alunos deveria ligar-se à produção da linguagem conotativa e dos “*recursos formais especiais*” mais sofisticados, tais como aliteração ou repetições intencionais de versos ou construções sintáticas.

Por fim, o último componente interno ao gênero textual para ser analisado é a Estrutura Composicional. Diante das inúmeras possibilidades de formas que a poesia pode assumir, novamente optou-se por observar aspectos já trabalhados em sala de aula junto aos alunos em outras situações de aprendizagem (de acordo com o relato da professora) e retomados durante a atividade de leitura e de estudos dos poemas citados acima durante a SD observada no 5º ano A.

Assim sendo, entendeu-se que seria preciso observar a organização em estrofes e em versos e não por meio de parágrafos, além da utilização de rimas e da métrica para obtenção do ritmo, já que foi a estrutura trabalhada nas atividades desenvolvidas pela Professora A com os alunos: conceito de verso, estrofe e rima, atividades de leitura e de análise de poemas para identificação de tais recursos. Também foram consideradas as orientações do material de Altenfelder e Armelin (2010) que sugerem, em suas oficinas, algo semelhante cujos alunos contam as estrofes, os versos, avaliam quais estrofes têm mais ou menos versos, a presença de rimas etc.

Para as autoras, esses são aspectos formais importantes característicos dos poemas. Além da observação macroestrutural do poema, por meio da organização em estrofes e versos, o trabalho de Altenfelder e Armelin (2010) preocupa-se também com a obtenção do ritmo, da sonoridade produzida pelo poema, cujo resultado decorre

da utilização das rimas (“semelhança sonora entre duas palavras ou a identidade de sons no final das palavras, a partir das vogais tônicas”) e da simetria métrica entre os versos (recurso obtido pela manutenção, em todos ou na maioria dos versos, do mesmo número de sílabas poéticas). Assim, tendo como referência o trabalho realizado pela Professora A, o material didático elaborado por Altenfelder e Armelin (2010) e o estudo de Val e Marcuschi (2010), esta pesquisa definiu que para a caracterização do componente Estrutura Composicional dos poemas deveriam ser considerados a organização em versos e em estrofes e a produção da rima e/ou da métrica.

Diante do exposto, esta pesquisa elaborou o Quadro 6 para que os resultados dos textos escritos pelos alunos pudessem ser descritos igualmente. Esse quadro, elaborado pelo pesquisador, construiu-se apoiado principalmente nos trabalhos de Altenfelder e Armelin (2010) e Val e Marcuschi (2010), objetivando uma leitura mais precisa e menos subjetiva dos textos dos alunos.

Quadro 6: Descritores observados no gênero textual Poema

	NULO OU AUSENTE	PRECÁRIO OU INSUFICIENTE	ADEQUADO
Conteúdo Temático: Autoria	Prevalece a denotação, o sujeito lírico não revela suas impressões. Construção da temática por meio de clichês, de imagens pertencentes ao senso comum.	Prevalecem os clichês e, em apenas alguns versos, palavras ou expressões em que o eu lírico manifesta sua subjetividade, suas impressões e/ou tom avaliativo.	Tratamento crítico ou humorístico da temática e/ou surpreende pela presença de tom poético.
Estilo de Linguagem: Conotação e Recursos Formais Especiais	Emprego apenas da função denotativa da linguagem. Ausência de recursos sonoros (aliteração, assonância, aliteração etc.) que contribuem com a significação.	Ausência de figuras de linguagem que reconstroem a realidade. Ocorrem apenas metáforas desgastadas ou comparações desprovidas de tom poético. Não se nota a ampliação da significação por meio das figuras de linguagem. Pouco ou nenhum recurso sonoro (aliteração, assonância etc.) que contribui com a significação.	Presença de figuras de linguagem que reconstroem o real, há o inusitado: metáfora, antítese, comparação, personificação etc. capazes de surpreender. A significação é ampliada por esses usos. Presença de recursos sonoros (aliteração, assonância etc.) que contribuem com a significação.

Estrutura Composicional: Versos e estrofes	Quando o texto se organiza em prosa (organização paragrafal).	Ainda que pareça que o texto está organizado em estrofes e versos, isto ocorre apenas pela falsa aparência de mudança de linhas. Percebe-se que há versos que não possuem uma ideia coerente ou completa, nota-se também palavras soltas usadas como versos.	Organização do texto em uma ou mais estrofes, em que os versos apresentam ideia completa e contribuem com o desenvolvimento da temática.
Estrutura Composicional: Rima e/ou métrica	Não se percebe quaisquer marcas de ritmo no poema.	Rimas e/ou métrica obtidas por meio de combinações forçadas, presença constante de incompatibilidade vocabular ou de ideias que não contribuem com o desenvolvimento do tema, tudo em prol da rima ou do ritmo.	Utilização de versos mais longos, mas que, metricamente, garantem o ritmo do poema e/ou presença de rimas ricas, aquelas em que, além da regularidade que garante a musicalidade, contribuem com a significação.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Os descritores expostos no Quadro 6 foram utilizados para orientar a leitura dos textos escritos pelos alunos e possibilitaram a sistematização dos resultados no Quadro 7. Também foram importantes para exemplificar e caracterizar a escrita do gênero textual poema por esta turma de 5º ano do EF. Assim sendo, o Quadro 7 revela o percentual de alunos em que o desenvolvimento foi nulo/ausente, precário/insuficiente ou adequado dos seguintes componentes do gênero poema: Autoria (para o Conteúdo Temático), Linguagem Conotativa e Recursos Formais Especiais (para o Estilo de Linguagem), Versos/Estrofes e Rimas ou Métrica (para a Estrutura Composicional):

Quadro 7: Atendimento aos componentes internos do gênero Poema escrito pelos alunos do 5º ano A

TOTAL DE TEXTOS ESCRITOS: 21		NULO OU AUSENTE		PRECÁRIO OU INSUFICIENTE		ADEQUADO	
		Número absoluto de textos	Porcentagem	Número absoluto de textos	Porcentagem	Número absoluto de textos	Porcentagem
Conteúdo Temático	Atendimento ao Tema	0	0,0%	0	0,0%	21	100,0%
	Autoria	7	33,3%	11	52,4%	3	14,3%
Estilo de Linguagem	Linguagem Conotativa e Recursos Formais	16	76,2%	4	19,0%	1	4,8%
Estrutura Composicional	Versos e estrofes	4	19,1%	5	23,8%	12	57,1%
	Rima e/ou métrica	8	38,1%	6	28,6%	7	33,3%

Fonte: Elaborado pelo Autor

É preciso considerar que os critérios determinados para observar os textos e avaliá-los quanto ao cumprimento dos componentes internos que constituem o gênero textual poema sempre serão considerados, em certa medida, arbitrários, como defende Soares (2006). Entretanto, toda a discussão, feita nesta seção, revela o cuidado que se teve para minimizar tal arbitrariedade, considerando todos os fatores possíveis que influenciaram e determinaram a escrita do gênero pelos alunos. Desse modo, é possível que se faça uma leitura mais segura dos dados obtidos, revelando em que medida os alunos desenvolveram em seus textos alguns componentes internos necessários à construção de um poema.

O primeiro eixo, Conteúdo Temático, foi observado de duas formas. A primeira equivaleu ao atendimento à temática proposta pela docente: “O lugar onde vivo” e a segunda referiu-se ao comportamento autoral apresentado pelos alunos nos textos (exposto no Quadro 7). Quanto ao atendimento ao tema, ocorreu de forma plena, ou

seja, todos os textos escritos trataram do lugar onde vivem os alunos, cada qual a sua maneira, mas não houve fuga ao tema proposto.

Assim sendo, partiu-se para uma análise mais profunda do tratamento da temática, buscando observar em que medida os alunos utilizaram-se do tema de maneira crítica, humorística, irônica ou poética, isto é, pretendeu-se observar a autoria expressa nos textos ao abordar o tema. Contudo, em relação à manifestação da autoria, é preciso considerar que os sujeitos envolvidos na pesquisa são crianças do quinto ano do EF e as categorizações Ausente, Precário e Adequado presentes no Quadro 6 foram pensadas para a idade/ano escolar em que os alunos se encontram, não se aplicando, portanto, a outros contextos de produção de poemas e a outro público-alvo.

Diante dos resultados expressos no Quadro 7, percebeu-se que o processo de autoria, como foi aqui concebido, não foi recorrente nas escritas observadas, já que apenas 14,3% dos alunos o fizeram de modo adequado, enquanto que 85,7% não o apresentaram ou o fizeram de modo precário. Boa parte dos poemas não apresentaram um sujeito lírico criativo, que surpreendesse com ideias inusitadas. Prevaleceram, nos textos, apenas avaliações superficiais do espaço por meio de adjetivações que apenas o qualificavam:

Exemplo 1 (Poema 13A)²

O lugar onde eu
vivo é um lindo
lugar de céu azul.
Um lugar muito
bonito, cheios de
pessoas que eu
gosto e admiro [...]

Percebe-se, neste poema, que o discente se posicionou apenas por meio das adjetivações expressas pelos termos “lindo” e “bonito”, o que revela a apreciação dele pelo lugar, porém, não há qualquer indício de recriação da realidade, de sua

² Todos os exemplos citados nesta seção pertencem ao *corpus* utilizado neste estudo e são transcrições das versões finais escritas pelos alunos, cujo conteúdo, linguagem e estrutura empregados no poema foram integralmente preservados, mantendo inclusive possíveis desvios da norma culta da Língua Portuguesa e/ou outros problemas encontrados.

apresentação de forma inusitada ou crítica. Isso ocorre também no Poema 10A, no qual o aluno avaliou sua cidade como um lugar “planejado” e “arrumado”:

Exemplo 2 (Poema 10A)

[...] ten o horto
o shopping
o aero clube
tudo planejado
e bem arrumado

Há casos, assim como os exemplos anteriores, em que o discente pareceu iniciar um posicionamento mais crítico em seu poema, porém, abandonou a ideia ou não conseguiu desenvolvê-la, o que prejudicou a construção da autoria em seu texto. O exemplo 3, a seguir, revela o amor que se tem pelo lar, contrapondo-o ao fato de se morar perto de um bar, isto está expresso no uso da condicional “mesmo que”, porém, a ideia não foi desenvolvida, completada, o que impossibilita depreender os motivos da crítica:

Exemplo 3 (Poema 9A)

[...] Amo muito meu lar
não quero mudar
mesmo que more
perto de um bar.

No entanto, há dois poemas que, respeitadas as idades das crianças, revelam-se autorais. No exemplo 4, ao mesmo tempo em que se elogiou o lugar, problemas foram apresentados. No exemplo 5, percebe-se a recriação do espaço por meio da analogia que se fez entre o “claro” do “céu”, do “sorriso das pessoas” e das “ruas”:

Exemplo 4 (Poema 5A)

O lugar onde vivo,
tem muitas coisas legais.
meu bairro é meio perigoso,
mesmo assim é gostoso.
[...]

Os cachorros das casas da frente
 latem dia e noite
 É de dar dor de cabeça
 E até enxaqueca.

Exemplo 5 (Poema 17A)

[...] claro e o céu
 o sorriso das pessoas
 as ruas também [...]

Nota-se, nesses excertos, que houve uma preocupação em tratar a temática de modo a provocar o leitor por meio de uma crítica ao espaço social vivido (Exemplo 4). Houve também o desejo de surpreendê-lo por meio da representação do espaço de modo inusitado (Exemplo 5).

Outro componente que se desenvolveu de modo limitado nos poemas foi o Estilo de Linguagem. Tal fragilidade inclusive comprometeu o desenvolvimento da autoria, já que não permitiu que o tom poético se manifestasse surpreendendo o leitor. Esperava-se que os alunos, respeitadas suas condições de idade e ano escolar, privilegiassem o modo conotativo da linguagem (sentido figurado), uma vez que este, próprio dos textos poéticos, é capaz de ampliar a significação, permitir múltiplas leituras e construir imagens inusitadas ou manifestar um “olhar apurado” sobre o espaço, isto, como exposto no Quadro 6, é possível, por exemplo, por meio das figuras de linguagem. A expansão da significação, como visto, pode também ocorrer por meio de recursos formais sonoros empregados, como é o caso da assonância e da aliteração, as quais, por meio de sons sugestivos, ampliam a significação temática ou como é o caso do processo de repetição intencional que enfatiza ou reforça significados.

No entanto, o que prevaleceu, nos poemas, foi o modo denotativo da linguagem e a ausência destes recursos formais: boa parte dos alunos descreveram o espaço e/ou apenas o elogiaram, sem se preocupar em construir imagens que ampliassem o tema. Dos 21 textos escritos, 16 não apresentaram nenhum indício de linguagem figurativa e de estratégias de exploração da sonoridade com o objetivo de reforçar ou ampliar significados, é o que ocorre no Exemplo 6, cujo aluno se preocupou em caracterizar sua cidade e elogiá-la:

Exemplo 6 (Poema 19A)

o lugar onde eu vivo
 é muito bonito e lega
 De se viver
 E é tudo azul lá.

É uma cidade de tamanho
 Porte médio, mas lá
 Tem várias atrações dentro
 Da cidade.

Há um lago Lá que se
 Cama Lago-azul e é
 Lindo de morar Lá
 Na cidade que eu moro!

Observa-se que esse poema, assim como muitos outros, apresenta também problemas na construção dos versos que constantemente tiveram suas ideias interrompidas ou incompletas e apenas retomadas nos versos seguintes, também não houve uma preocupação com o ritmo do poema. Contrariamente, o Exemplo 7 revela a preocupação com tais elementos estruturais do poema, entretanto, o aluno também não foi capaz de surpreender com a linguagem empregada:

Exemplo 7 (Aluno 20A)

O lugar onde vivo
 O museu pegou fogo,
 No Shopping posso gastar.
 Vou à escola para estudar.
 [...]
 Na lotérica contas irei pagar
 No Lago Azul eu posso passear
 Fatos históricos como a minha escola,
 Eu posso encontrar.

Percebe-se que o discente conseguiu trazer um bom ritmo para o poema, porém, ele o fez em detrimento da ampliação da temática ou da criação de imagens

sugestivas, isto porque a busca pela rima pareceu ser o que mais preocupou o aluno. Assim sendo, mesmo que trouxesse lugares ou fatos pertencentes à cidade, estes ocorreram como imagens/ações aleatórias para a mera obtenção das rimas. Portanto, ainda que haja um bom tratamento do Conteúdo Temático com a recuperação de fatos históricos como a importância histórica da escola e o incêndio do único museu da cidade (o que revela certo grau de autoria), não se observou um bom trabalho com a linguagem poética, ampliando a significação ali expressa.

Em relação ao uso de recursos formais, principalmente os sonoros, não se percebeu nenhum uso intencional de repetições, aliterações ou assonâncias com o objetivo de reforçar ou sugerir interpretações inusitadas. Houve apenas casos em que os alunos se valeram da repetição, sobretudo da expressão “o lugar onde eu vivo”, para manter a progressão temática e não para criar um determinado efeito de sentido:

Exemplo 8 (Poema 15A)

O lugar omde eu vivo
É bom e harmoniozo
Sou feliz
Por causa dele

O lugar omde eu vivo
Eu tenho amigos
Educados e parentes
Carinhosos

O lugar omde eu vivo
É saudável tem pessoas de
Todos os jeitos que possa
Imaginar

Também houve um caso específico em que o aluno se preocupou com a utilização de uma linguagem mais expressiva, porém, fez uso de uma metáfora desgastada, ou seja, de um clichê para anunciar o nome da cidade da qual tratava, isto porque ele associa a cidade a uma “joia”:

Exemplo 9 (Poema 11A)

[...] Pensando agora

já está na hora
de dizer o nome
de nossa joia

Por fim, pode-se apresentar apenas o Poema 17A, já exposto no Exemplo 5, como modelar para o bom tratamento da linguagem poética, já que aproximou elementos que, denotativamente, estão distantes. Ou seja, o aluno associou inusitadamente elementos incomuns, o que se configura, ainda que de modo simples, como um processo metafórico: “[...] claro e o céu/ o sorriso das pessoas/ as ruas também”. Nesse poema, “céu”, “sorriso” e “rua” ganham a mesma propriedade “claro”. Essa construção revela também o potencial criativo do aluno ao fazer um trocadilho com o nome de sua cidade, já que ele se aproveitou de parte do nome dela para criar o adjetivo “claro” que a qualifica, ou seja, faz uso de um recurso formal (o trocadilho) que revela um estilo especial e surpreendente de tratar a linguagem, algo importante para o fazer poético.

O último eixo considerado na observação dos aspectos internos necessários à escrita do poema é a Estrutura Composicional que, como pode ser observada no Quadro 7, foi pensada de duas formas: a primeira relacionada à organização do texto em estrofes e em versos e a segunda diz respeito ao ritmo (rimas e métrica). Em geral, o eixo Estrutura Composicional obteve o melhor aproveitamento nas escritas dos alunos, sendo que 57,1% dos textos apresentaram adequada organização do poema em estrofes e versos e 33,3% dos poemas tiveram as rimas e/ou a métrica produzidas adequadamente, conferindo certo ritmo ao poema.

No que se refere à organização dos poemas em estrofes e em versos, observou-se majoritariamente a produção de sentido nos versos, sendo que a maioria dos alunos não os organizou de maneira fragmentada. Ademais, os versos presentes em cada poema mantinham entre si certa relação semântica, o que contribuiu com o desenvolvimento da temática. Essa capacidade organizativa também foi percebida, muitas vezes, na divisão dos textos em estrofes, já que se percebeu que, quando elas ocorreram, era para dividir o poema em partes diferentes que tratavam do lugar onde se vive, como demonstrado no Exemplo 10:

Exemplo 10 (Poema 7A)

O lugar onde vivo

É muito bonito
 Tem muitas
 Árvores em suas praças

Nas praças tem gente
 Porque está quente
 Não está frio,
 Porque por perto
 Não passa nenhum rio.

Eu morro perto do Shopping
 Perto da vinte e nove
 Da fabrica de doces
 Eu morro na vila Santo Antônio!

Grande parte dos poemas produziram sua estrutura de modo semelhante ao exposto no Exemplo 10 e mostraram boa estruturação dos versos e estrofes. Porém, assim como ocorreu esporadicamente no verso 3 (“Tem muitas”), que apareceu com sua estrutura sintática incompleta pela falta do complemento do verbo “ter”, o que apenas ocorreu no verso seguinte “árvores em suas praças”, outros poemas também apresentaram pequenas falhas na construção dos versos, o que não foi suficiente para que esta pesquisa deixasse de qualificá-los como adequados, já que tais problemas ocorreram pontualmente. No entanto, 23,8% dos poemas observados apresentaram constantes problemas como esses na constituição dos versos e foram classificados como precários na construção dos versos, como pode ser observado no Exemplo 11:

Exemplo 11 (Poema 19A)

O lugar onde eu vivo
 é muito Bonito e Legal
 De se viver
 e é tudo azul lá.

É uma cidade de tamanho
 porte médio, mas lá
 tem várias atrações dentro
 Da cidade
 [...]

Nota-se que, no Poema 19A, os primeiros versos apresentaram certa organização, já que mantiveram uma relação de complementação sintática, ou seja, os versos possuíam uma ideia completa e coerente. Contudo, isso se perdeu ao longo do poema, sobretudo a partir da segunda estrofe, cujos versos ocorreram de modo incompleto e com sua significação fragmentada, apenas completando-se nos versos seguintes.

Ainda houve um número significativo de poemas cujas quebras sintáticas ocorreram em praticamente todos os versos: 19,1% dos textos. A interpretação que se fez desses casos foi a de que os alunos não tinham uma compreensão clara de como se constroem versos. Para eles, parece que a única concepção do que seja verso é a ideia de que devem ser produzidos em linhas mais curtas, deste modo, os discentes construíam uma espécie de parágrafo em linhas bem curtas e com linhas de tamanho semelhante para que se parecessem com versos de um poema. Ou seja, os textos apresentavam algumas palavras soltas que não produziam significados completos nos versos. É o que ocorre com o poema do Exemplo 12, cujos versos possuem duas ou três palavras e ausência de elementos sintáticos que completam as ideias, prejudicando a construção dos versos do poema:

Exemplo 12 (Poema 3A)

A nossa
cidade é
ótima para
viver em
paz, amor
e Alegria
A nossa
praça é
especial o
nome é
sete de Setembro
[...]

Esse exemplo deixa evidente que o aluno não realizou um poema, não há nenhuma intencionalidade na mudança de uma linha para outra caracterizando o início de um novo verso, o discente apenas saltou de uma linha para a outra para

produzir a falsa ideia de que construiu versos. Assim sendo, considera-se que os alunos que fizeram esse tipo de produção não foram capazes de construir versos.

O último item observado, no eixo Estrutura Composicional, é a construção do ritmo, algo comum a muitas poesias, e considerado importante critério a ser notado pelo fato de a professora insistir que isto deveria ocorrer e por ser uma prática recorrente em materiais didáticos de ensino do gênero poema, como é o que ocorre em Altenfelder e Armelin (2010). Os resultados indicaram que o ritmo esteve presente adequadamente em 33,3% dos poemas e em 28,6% de modo precário, porém, 38,1% não apresentaram nenhuma espécie de ritmo.

Coincidentemente, muitos alunos que não conseguiram criar nenhum recurso para garantir o ritmo no poema foram também aqueles que também não conseguiram criar os versos, ou seja, que não construíram minimamente uma relação sintática adequada para concretizá-los. Assim, pelo fato de não saberem construir os versos, não conseguiram construir a métrica e também não produziram as rimas. É o que pode ser observado no Exemplo 12 que, assim como outros 38,1%, foi classificado com ausência de recursos rítmicos. No entanto, 28,6% dos poemas foram parcialmente contemplados com esse recurso, o que pode ser constatado no Exemplo 13 que se iniciou produzindo certo ritmo por meio de rimas simples, mas, ao longo do texto, abandonou este recurso, por isto, assim como outros, foi classificado como precário no que se refere à produção do ritmo.

Exemplo 13 (Poema 1A)

O lugar onde vivo
 O museu incêndio,
 Em bairros nobres
 Eu posso morar
 Na escola posso
 Comprar!
 [...]
 Seguindo en frente
 com amor, essa
 cidade tem historia
 [...]
 uma casa
 dos engenhos
 E Hoje virou uma

Escola!

Nota-se que o discente, nas estrofes finais, não conseguiu estabelecer rimas entre as palavras e é justamente nesses versos que ocorre a fragmentação de ideias, as quais não se completam no verso. Ou seja, ocorreu a fragmentação da sintaxe das frases ao longo dos versos, o que dificultou a produção de rimas. Houve casos também que foram chamados de produção de rimas forçadas, isto ocorreu quando a busca pelas rimas se sobrepôs ao desenvolvimento produtivo e criativo da temática, como pode ser visto no Exemplo 14:

Exemplo 14 (Poema 6A)

Na minha cidade
tem ação
Ela também tem
um céu azulão

Todo dia
tem ação
E todo dia tem
Emocao no coração

Todo dia a
ação é plena
Aprendendo um tema

Percebe-se que o discente, no Exemplo 14, pouco se preocupou em trazer à tona o lugar onde vive, entretanto, conseguiu, por meio das rimas e também do recurso da repetição, conferir ritmo ao poema. Ainda assim, esse texto foi classificado como precário justamente por “forçar” o uso das rimas, ou seja, o aluno, com o propósito de alcançar a rima, passou a construir qualquer ideia e a usar quaisquer palavras e se esqueceu de garantir o desenvolvimento coerente da temática.

Os 33,3% dos textos que produziram adequadamente o ritmo, fizeram-no por meio de rimas constantes, da produção de versos metrificados ou dos dois procedimentos simultaneamente. No poema a seguir, nota-se que o aluno zelou pelas rimas constantemente e elas, ainda que não contribuíssem com a reconstrução poética da realidade, não prejudicaram o desenvolvimento da temática, ou seja, não

foram “forçosas”. O poema também manifestou certa regularidade rítmica: muitos versos com a mesma quantidade de sílabas métricas, o que contribuiu com a melodia. Nesse sentido, o Exemplo 15 mostrou-se exemplar no tratamento do item Estrutura Composicional:

Exemplo 15 (Poema 9A)

Eu vivo no Brasil
minha cidade
é muito legal
O que mais gosto
É pular no quintal

Amo muito meu lar
não quero mudar
mesmo que more
perto de um bar

Houve, no entanto, poemas que empregaram boas rimas durante toda sua construção, porém, sem métrica que contribuísse ainda mais com o ritmo. O poema do Exemplo 16 começou a primeira estrofe com cerca de 6 a 7 sílabas métricas, mas, na última estrofe, houve uma variação muito grande de sílabas métricas, entre 5 e 12 por verso. Contudo, o poema preservou a melodia e não prejudicou o desenvolvimento do tema, o que permitiu classificá-lo como adequado à produção do ritmo:

Exemplo 16 (Poema 20A)

O lugar onde vivo
O museu pegou fogo,
No Shopping posso gastar.
Vou à escola para estudar.
[...]
Na lotérica contas irei pagar
No Lago Azul eu posso passear
Fatos históricos como a minha escola,
Eu posso encontrar.

Por fim, existiram também aqueles poemas em que as rimas não ocorreram por todo o poema, todavia, o ritmo foi garantido pelo bom desenvolvimento da métrica. Foi

o que ocorreu no Exemplo 17, cuja variação de 4 a 5 sílabas métricas por versos conferiu simetria e melodia ao poema, permitindo que ele fosse considerado adequado ao desenvolvimento do ritmo:

Exemplo 17 (Poema 11A)

É uma cidade,
 não muito grande
 Cheia de pontos
 Para gente andante
 Pra passear
 O Bullevard

Em cada praça,
 esquina e rua.
 tem tanta gente
 pra todo lado
 Só passeando ou,
 Indo ao trabalho.
 [...]

Em síntese, os resultados expressos nesta seção revelaram tanto aspectos positivos quanto negativos na escrita do gênero. De positivo, avalia-se a capacidade de desenvolvimento do tema, que foi 100% atendida pelos alunos, já que nenhum mostrou-se incapaz de produzi-los. Também se mostrou positiva a elaboração de versos e estrofes (do componente Estrutura Composicional), pois, ainda que muitos alunos os produzissem de modo precário, a maioria (80,9%) conseguiu, em certa medida, construir as estrofes e os versos. No entanto, no componente Estrutura Composicional, os resultados apresentaram-se de modo mais negativo quanto à produção de rimas e/ou métrica.

Os dados mais preocupantes foram os relacionados ao desenvolvimento da autoria (do eixo Conteúdo Temático) e ao Estilo de Linguagem empregados nos poemas. Isso porque, além de apresentarem, como expresso no Quadro 7, baixo índice de produções adequadas, também revelaram a ausência desses componentes em uma quantidade significativa de poemas, sobretudo no que se refere ao uso da linguagem conotativa e de outros recursos formais da linguagem poética, já que 76,2%

dos alunos não tiveram aproveitamento algum na avaliação do Estilo de Linguagem poético.

5.3 Observação da escrita de gêneros textuais no 5º ano B

A segunda escola a ser observada, denominada aqui como Escola B, localizada na periferia da cidade, segundo os dados do IDEB 2015 (BRASIL, [2016]), apresentava, no ano de 2015, 603 alunos matriculados, divididos em 24 turmas, funcionando nos períodos da manhã e da tarde, apenas na modalidade de ensino Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O prédio tinha 13 salas de aula, 1 laboratório de informática (com computadores que possibilitavam acesso à internet aos alunos), quadra poliesportiva, sala de recursos multifuncionais, sala de professores, sala de secretaria, sala de diretoria, almoxarifado, pátio coberto, um parque infantil e uma área verde. Porém, não havia biblioteca, sala de leitura, refeitório, laboratório de ciências, banheiro adequado a alunos com deficiência e dependências e vias adequadas às pessoas com deficiência.

A escola atendia a 10 alunos considerados de inclusão e contava com 4 docentes com formação continuada em Educação Especial, 1 professor formado em Relações Etnorraciais, porém, nenhum docente com formação em Educação Indígena. Em cada sala, havia cerca de 25,1 alunos e a média de computadores era de 1 para cada 37,4 alunos. A equipe docente era formada por quase 86% de professores com formação superior em licenciatura na área em que atuavam junto aos alunos, porém, cerca de 5% tinham licenciatura diferente da área em que lecionavam e 9,5% não apresentavam formação superior ou tinham formação superior em áreas não compatíveis com a atuação docente. A escola superou a meta estimada para o Ideb 2015, que era de 6,2, alcançando 6,6, em uma escala de 0 a 10.

Antes do início da observação da atividade de escrita realizada na Escola B, assim como feito na outra escola, realizou-se uma reunião com a diretora da unidade, buscando esclarecer os objetivos da pesquisa e saber do interesse da escola em participar. A aceitação da participação do projeto ocorreu de imediato e houve também, na mesma ocasião, o convite à Professora B (por indicação da diretora) para que recebesse a pesquisa junto a sua turma. A docente também se mostrou receptiva à pesquisa, disponibilizando, inclusive, um Horário de Trabalho Individual (exercido

na própria unidade escolar) para que o pesquisador pudesse explicar detalhadamente como ocorreria o estudo e qual o papel do pesquisador durante as observações.

Nesse encontro, além da explicitação dos objetivos da pesquisa e de como ocorreria na sala de aula, ressaltaram-se algumas informações dadas pela docente em relação ao trabalho que desenvolvia junto ao 5º ano B. Segundo a professora, o trabalho com a escrita foi feito durante todo o ano e, no início, era feito de modo mais enfático: quase toda semana escreviam. Ela relatou ainda que eram escritas mais direcionadas, cuja intervenção da professora era constante: sobre o que escrever, como escrever e o que corrigir. Entretanto, a docente revelou que, com o passar do tempo, os alunos foram melhorando suas escritas, o que, segundo ela, fez com que o intervalo entre uma produção e outra passasse a ser maior e a intervenção docente também diminuísse. Assim, a docente passou a dar mais liberdade para os alunos (“deixar a escrita livre”) e permitir que eles escrevessem sobre o que quisessem.

A Professora B também se preocupou em saber se poderia trabalhar com a escrita de quaisquer textos, o que lhe foi respondido afirmativamente e reforçada a ideia de que era importante que a docente desenvolvesse o mesmo trabalho exercido em outras aulas. A professora, então, disse que continuaria trabalhando com a escrita de narrativas, porém, pediu para que a pesquisa se iniciasse após duas semanas, já que, na semana subsequente, haveria um feriado, o que a impediria de trabalhar com a produção textual.

Desse modo, a observação da prática de escrita desenvolvida no 5º ano B ocorreu no dia 17 de outubro de 2017, iniciando-se às 13h. Como a professora já havia falado com os alunos sobre a presença do pesquisador na aula, apenas fez as apresentações e iniciou a aula fazendo a chamada dos alunos. No dia, apesar de todos os alunos estarem presentes (29 discentes), apenas 22 textos fizeram parte do *corpus* desta pesquisa, já que um dos alunos havia chegado no grupo naquela semana e a professora então preferiu ficar com o texto dele para avaliá-lo, não permitindo sua participação no estudo e outros seis alunos se manifestaram contrários ou seus responsáveis não permitiram a participação.

A professora iniciou a aula com um ditado de um conto de mistério: “O caçador e a morte” (autor desconhecido). Pediu para que as crianças escrevessem no caderno, enquanto ditava palavras e expressões pausadamente, o que era preciso ser repetido várias vezes, ora por não ser ouvida pelos alunos, ora por conter vocábulos desconhecidos pelas crianças.

O ditado durou cerca de 40min e, após terminá-lo, o texto não foi lido individualmente ou coletivamente, o que fez com que alguns alunos perguntassem entre si sobre o que tratava o texto, pareciam não ter entendido o enredo. No entanto, sem ouvi-los, a docente prosseguiu com a aula solicitando que cada um escrevesse seu próprio texto. O comando da professora foi o de que fizessem um texto com cerca de 35 linhas e que tivesse suspense, terror e um pouco de comédia. Disse também que queria uma boa escrita: para que se atentassem aos acentos, às vírgulas e aos pontos e os lembrou de escrever em parágrafos.

Após entregar as folhas pautadas para a escrita dos textos, notou-se que alguns alunos não sabiam sobre o que escrever, então, um dos alunos perguntou à professora o que era suspense. A docente não explicou nem exemplificou, apenas perguntou ao aluno se nunca havia assistido a filmes com suspense. O questionamento pareceu não ter colaborado muito com o entendimento da produção do suspense nos textos, contudo, o aluno se calou e não a questionou novamente.

Durante as escritas, os alunos conversavam constantemente entre si, mas pareciam envolvidos com a produção (estavam em silêncio e escrevendo). A professora, por sua vez, preparava algum material pedagógico em sua mesa e, ao mesmo tempo, tecia alguns comentários para orientar as escritas, tais como: não copiar as histórias de filmes, lembrar de colocar o título na história escrita e lembrou-os também da proximidade do dia das bruxas, dizendo que poderiam aproveitar a data para criar o tema.

A escrita da maioria dos alunos durou cerca de 25min. Enquanto alguns discentes entregavam os textos à professora, outros permaneciam escrevendo, cinco deles ficaram mais de 40min escrevendo, sendo que o último concluiu a atividade com mais de 1h. Em relação às crianças que demoraram mais tempo para escrever, não se pode constatar se havia dificuldade para escrever ou se eram crianças que apenas necessitavam de mais tempo, já que a professora não foi até elas nem as chamou até sua mesa. O que a docente continuava a fazer eram intervenções aleatórias, dentre elas, chamou a atenção de uma aluna para que não se esquecesse de dividir o texto em parágrafos; lembrou outro aluno sobre os casos de redução vocálica, dizendo a ele que a forma correta da preposição é “de” e não “di”; e ironizou uma aluna, fazendo as seguintes perguntas: “Você conhece a vírgula?”, “Alguém já lhe apresentou?”, “Por que você esqueceu-se da coitadinha?”.

Conforme os alunos concluíam seus textos, entregavam-nos à docente e ficavam conversando livremente entre si ou mesmo com a professora. Toda atividade ocorreu entre às 13h e às 14h40, após o último aluno terminar, a professora anunciou que fariam outra atividade. Nesse momento, o pesquisador perguntou a ela se trabalharia ainda com a escrita daquele texto e a docente disse que não, que já havia concluído a atividade. Lhe foi perguntado também se seriam feitas outras atividades ou intervenções relativas ao texto escrito e ela novamente reafirmou que a escrita daquele texto se encerrava naquele momento e que o pesquisador poderia levar consigo as escritas dos alunos. Ou seja, a professora realizou a atividade de escrita em um único momento e não fez quaisquer atividades de revisão ou correção dos textos.

5.4 Resultados da escrita do gênero textual contos de terror no 5º ano B

Diante da situação de aprendizagem programada e desenvolvida pela professora junto aos alunos, foram necessárias algumas reflexões para definir como deveriam ser avaliados os textos escritos, considerando, ao mesmo tempo, as características mais comuns ao gênero e a forma como foi conduzida e solicitada a escrita. Assim sendo, é preciso ressaltar que os alunos apenas receberam um comando para que escrevessem um texto e não foram orientados sobre como deveriam construí-lo: como relatado, a professora ditou aos alunos uma narrativa, cujo enredo, segundo o que ela informou ao final do ditado, trazia “lances” de suspense e de terror, entretanto, a docente não leu, discutiu ou estudou o gênero textual ditado aos alunos, apenas deu o comando para que escrevessem um texto que tivesse suspense, terror e que fosse também engraçado.

Para esta pesquisa, é fundamental que seja considerada a maneira como a aula foi desenvolvida, já que a não definição precisa do gênero textual, por um lado, ampliou a possibilidade de escritas dos alunos e, por outro, não definiu quaisquer limites que, como já explicitado neste estudo, são necessários para que um gênero funcione socialmente. Ainda assim, para que se realize a avaliação das escritas da forma mais justa possível, é preciso determinar quais gêneros seriam admissíveis nessa proposta de escrita e quais são os limites possíveis para que eles se realizem, ou seja, o que caracteriza o gênero solicitado.

Considerando o único índice de direcionamento em torno do gênero a ser escrito que foi dado pela professora após o ditado, solicitando para que os alunos escrevessem uma narrativa que tivesse suspense e terror, entende-se que a proposta apenas seria atendida quando os alunos escrevessem uma narrativa/conto de terror ou de mistério (também conhecida como conto/narrativa de enigma/policial). Essa conclusão se deu com base nos estudos dos referidos gêneros e a percepção de que, primeiro, a atmosfera do terror e do suspense (sugerida pela professora) é algo recorrente nos contos de terror e o suspense também é um elemento imprescindível às narrativas de enigmas.

Outro determinante para a definição do gênero foi a recomendação da professora que fosse escrita uma história que tivesse cerca de 35 linhas, o que, pelo tamanho proposto, é característico dos gêneros textuais pertencentes aos contos. A expressão “short story” utilizada por Eikhenbaum (1878, n.p. apud GOTLIB, 2006, p. 40), ao definir o que é o conto, é reveladora dessa característica. Contudo, o autor não o define apenas como uma história curta, acrescenta que os limites e os procedimentos assumidos pela forma do conto o diferenciam, por exemplo, do romance, cujo clímax do enredo ocorre sempre antes do desfecho, enquanto que, no conto, o desfecho e o clímax ocorrem ao mesmo tempo, ou seja, não se separam e promovem um fecho impactante à história. Segundo Gotlib (2006, p. 64),

O conto é, pois, conto quando as ações são apresentadas de um *modo* diferente das apresentadas no romance: ou porque a ação é *inerentemente curta*, ou porque o autor escolheu *omitir algumas das partes*. A base diferencial do conto é, pois, a *contração*: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos. Pode haver caso de uma ação *longa* ser *curta* no seu modo de narrar, ou então ocorrer o inverso (GOTLIB, 2006, p. 64, grifo do autor)

Friedman (1958, p. 134 apud GOTLIB, 2006, p. 64), confirmando tais assertivas, destaca que o fato do conto ser um texto curto justifica-se, principalmente, por ele ter a capacidade de melhor mostrar uma ação longa de modo contraído. Essa mesma concepção é trazida por Gancho (2006, p. 9-10), a qual considera que o conto, por ser uma narrativa curta, é capaz de condensar “conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens”. A autora revela também que esse gênero é antigo, data dos séculos XVI e XVII e que, ainda que tenha assumido características temáticas diferentes às do passado, sua forma permanece preservada. Segundo ela, a brevidade necessária à escrita de um conto tem a intencionalidade de gerar um efeito

único, de causar, ao leitor, uma impressão total e isso apenas pode ocorrer quando o texto pode ser lido de uma só vez: “no conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora da leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor. Não há nenhuma influência externa ou extrínseca que resulte de cansaço ou interrupção” (POE, 1843, n.p. apud GOTLIB, 2006, p. 34).

Quanto aos tipos de contos (de terror e de mistério ou de enigma/policial) possíveis para as escritas dos alunos, foram determinados, principalmente, pela leitura de manuais e de livros didáticos que apontavam o suspense e/ou o terror (citados pela professora) como elementos essenciais aos referidos gêneros. Para Oliveira, Rodrigues e Campos (2009, p. 157-158), as temáticas macabras, a crueldade e o pavor são típicas dos contos de terror, gênero que tem sua origem na Inglaterra do século XVIII. Os autores também ressaltam a recorrência de elementos sobrenaturais (como fantasmas, monstros e demônios) como elementos estruturantes dos contos. Ou seja, a produção de contos de terror, pelos alunos, contemplaria o pedido da docente de escrita de algo que tivesse terror.

Já em relação à possibilidade de escrever algo em que haja suspense, ainda que esta característica também ocorra nos contos do terror, ela é mais marcante nas narrativas de enigma (também chamadas de narrativas de mistério ou policiais). O manual do professor de autoria de Rensi, Cardoso e Leite (2018) revela que essas narrativas sempre envolvem o mistério e a busca por uma solução, também esclarece que esses textos se apresentam para o leitor como um jogo de adivinhações e de hipóteses, cujas respostas apenas são reveladas ao final da leitura.

Tendo, na medida do que se observou, reconhecido os gêneros textuais os quais poderiam acontecer diante da proposta feita aos alunos, partiu-se, então, para sua caracterização, o que ocorreu, essencialmente, pela observação dos três componentes, de acordo com Bakhtin (2003), essenciais para garantir a estabilidade necessária aos gêneros: conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional. O primeiro componente a ser aqui tratado é, segundo Bakhtin (2003), o mais importante eixo de sustentação de um gênero textual: a construção composicional, cuja primeira característica (da brevidade dos contos) já foi aqui explorada quando se explicou a noção de conto. Portanto, ser breve, curto e ter suas ações concentradas são características que se aplicam a todos os contos e, naturalmente, aos de terror e de mistério.

Outra importante característica que faz parte da estrutura dos contos de terror e de enigma é a predominância da narração como tipologia textual sobre as outras. Nas narrativas, segundo Gancho (2006), cinco elementos são essenciais: enredo, narrador, personagem, espaço e tempo. A autora revela que toda narração (história) apenas se realiza quando são contados os fatos e estes não existem sem personagens, que se encontram em determinados espaços, em um dado tempo. Contudo, no caso das prosas ficcionais, é preciso também que haja a figura do narrador, cuja função é organizar os outros elementos. A presença do narrador é então o fator que torna o conto e outras narrações como o romance e a novela diferentes, por exemplo, dos textos dramáticos, nos quais a presença do narrador é dispensável (GANCHO, 2006). Em síntese, pode-se dizer que o conto, como uma narrativa que é, apenas existirá se houver uma história (desenvolvida em um enredo) com personagens que agem em um determinado tempo e espaço, cujo narrador é a voz que organiza a forma como os fatos serão apresentados ao leitor.

Vista a importância do domínio da narratividade para o desenvolvimento dos contos de terror e de mistério, é preciso que, ainda que brevemente, sejam caracterizados os cinco elementos que a compõem: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Ao tratar do enredo, Gancho (2006) entende que este ocorre sempre por meio de um conflito, o qual é um elemento de tensão que prende a atenção do leitor e é capaz de organizar os fatos da história contada. Essa história, geralmente, organiza-se por meio da introdução (começo da história, o qual revela os fatos iniciais, as personagens, o tempo e o lugar), da complicação (momento em que o conflito ocorre, podendo se desdobrar em outros, caracterizando também o desenvolvimento da narrativa), do clímax (ponto culminante da história, a qual é construída justamente para alcançar esse ponto), e do desfecho (solução do(s) problema(s) motivador(es) da ação narrada) (GANCHO, 2006). No que se refere à narrativa de enigma, Rensi, Cardoso e Leite (2018) revelam que o conflito inicial ocorre, quase sempre, por conta de um crime misterioso, já Oliveira, Rodrigues e Campos (2009) destacam que, ainda que o sobrenatural ronde às narrativas de terror, é importe que o enredo seja verossímil, pareça verdadeiro ao leitor.

Sobre as personagens, é preciso lembrar que, baseada ou não na realidade, protagonistas, antagonistas ou personagens secundárias sempre serão seres frutos da ficção, ou seja, inventadas e responsáveis pelas ações da história, construídas para participar, agindo ou falando, em função do enredo elaborado (GANCHO, 2006).

Nos contos de terror, como já visto, são fantasmas, monstros e outros seres sobrenaturais as personagens fundamentais a esse gênero. Para Oliveira, Rodrigues e Campos (2009, p. 157), nos contos de terror, pode haver personagens familiares aos leitores, com aspectos e comportamentos próximos aos de qualquer humano, entretanto, sempre haverá personagens “estranhas ou inquietantes, sobrenaturais, que não poderiam existir no mundo real”. O grotesco ou o diabólico é um elemento que caracteriza muitas personagens das narrativas de terror, porém, há aquelas personagens que são construídas apenas com um elemento estranho, esquisito, distante da natureza humana e isto já é o suficiente para torná-la própria ao conto de terror. Rensi, Cardoso e Leite (2018) destacam que, para as narrativas policiais, pode haver os mais diversos personagens, contudo, três são fundamentais para gerar o suspense: a vítima, o criminoso e o detetive.

Quanto ao tempo das narrativas, há várias possibilidades de ocorrer. Primeiramente, existe a época em que a história ocorre, que pode ser coincidente ao tempo em que é narrada ou não. O tempo também ocorre em relação à duração dos fatos, o que, no caso dos contos, geralmente, acontece em um curto espaço temporal. Também há o tempo relativo à organização do enredo: tempo cronológico (linear, em que os fatos transcorrem em ordem natural no enredo) e tempo psicológico (aquele que ocorre segundo o desejo ou imaginação do narrador e das personagens, portanto, não linear) (GANCHO, 2006). É importante lembrar que, a não ser o fato de as ações ocorrerem, geralmente, em um curto espaço de tempo, parece não haver outras especificidades que diferenciam os contos de terror e de enigma de outras narrativas. Quanto ao espaço é, primeiramente, entendido como o lugar onde os fatos ocorrem. Esse elemento é importante para situar as personagens, contribui com a construção de suas ações, pensamentos e emoções. No caso dos contos, como a ação é concentrada, há apenas um ou outro lugar em que os fatos ocorrem. Há, porém, o espaço que deve ser entendido como ambiente, atmosfera construída, ou seja, condições socioeconômicas, morais, religiosas, psicológicas etc. responsáveis, muitas vezes, pela geração ou intensificação dos conflitos vividos pelas personagens (GANCHO, 2006). Oliveira, Rodrigues e Campos (2009) revelam que a boa construção do espaço é fundamental para a criação da atmosfera aterrorizante, assustadora e misteriosa dos contos de terror.

Por último, há a figura do narrador, elemento que diferencia as histórias cuja narratividade predomina de outras histórias contadas no teatro ou em poemas, por

exemplo. Sobre ele, Gancho (2006) esclarece que é quem estrutura a história, organiza a forma como os fatos serão apresentados ao leitor. A autora revela que a posição ou o foco narrativo pode variar de uma narrativa para outra, sendo em terceira pessoa (quando o narrador é observador, onisciente e onipresente, não participando dos fatos narrados, apenas os conta) e em primeira pessoa (quando há narrador personagem, aquele que participa diretamente do enredo, por isto, tem seu campo de visão limitado, não é onipresente e onisciente) (GANCHO, 2006). Há muitas variações no modo como o narrador pode se posicionar para contar os fatos, entretanto, para a análise dos textos dos alunos do 5º ano do EF essas noções apresentadas são suficientes. Cabe ressaltar que o narrador, nos contos de terror ou de mistério, pode se posicionar em primeira ou em terceira pessoa, contudo, de acordo Rensi, Cardoso e Leite (2018), como o mistério é um elemento fundamental ao conto policial, é função do narrador conduzir o leitor a decifrá-lo, por meio de pistas reveladas gradualmente.

Nos textos narrativos, contudo, é preciso lembrar que não é apenas a voz do narrador que se faz presente, há dois tipos/níveis de linguagem característicos desta tipologia textual: a do narrador e a das personagens (GANCHO, 2006). Além da voz do narrador, obrigatória nos contos, uma vez que, sem ela, a narrativa não ocorre, há também a voz das personagens que se manifesta por meio do discurso direto e/ou indireto. Gancho (2006) explica que o discurso direto é aquele proferido diretamente pelas personagens que ganham voz dentro das narrativas, já o discurso indireto ocorre quando o narrador é o intermediador entre as falas das personagens e o leitor. Enquanto que no discurso direto o narrador limita-se a anunciar a fala da personagem, no discurso indireto, o narrador a reproduz integralmente.

Contudo, de nada adianta todos os elementos da narrativa estarem presentes e não produzirem uma verdade interna ao texto que convença o leitor de que aqueles fatos ocorreram, ou seja, é necessária a produção da verossimilhança. Gancho (2006) ressalta que os fatos ocorridos, nos contos, não precisam ter uma correspondência exata com os que ocorrem no mundo real, entretanto, deve-se convencer o leitor deles, é preciso que ele acredite no que lê e isto se obtém por meio da melhor organização dos fatos do enredo. A relação lógica de causa e consequência entre os fatos é determinante para se obter a verossimilhança, ou seja, um fato apenas deve ocorrer em decorrência de outro para que o enredo ganhe credibilidade (GANCHO, 2006). Sobre os contos de terror e a produção da verossimilhança, Oliveira, Rodrigues e Campos (2009) defendem que:

[...] o mais importante para nós, leitores, é que a história e as personagens *pareçam* verdadeiras. Ou seja, uma história de terror, como qualquer outra história, precisa ser coerente. Para isso, seus elementos, tais como o espaço, o tempo, o narrador, as personagens e suas ações precisam, de alguma maneira, combinar entre si, mesmo que alguns elementos fujam do que é real, do racional. Desse modo, elas passam a ser verossímeis, quer dizer, elas passam a *parecer* verdadeiras (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 157, grifo do autor)

Percebe-se então que a boa construção dos elementos que compõem a narrativa garante a verossimilhança do tema gerador do conto escrito. Portanto, chega-se ao segundo componente a ser observado nos gêneros contos de terror ou de mistério: o conteúdo temático (aquilo que é dizível e aceitável nos gêneros que serão escritos). Gancho (2006) revela a distinção entre tema e assunto nos contos. Para a autora, o tema é algo abstrato, uma ideia em torno da qual se desenvolve a história e é a partir dela que emerge o assunto que será abordado na narrativa. Portanto, o assunto significaria a concretização do tema por meio de fatos que sustentam a história. Ou seja, enquanto o tema se apresenta por meio da ideia e é abstrato, o assunto ocorre a partir dos fatos, de maneira concreta (GANCHO, 2006).

Nesse sentido, as possibilidades de assuntos parecem ser as mais diversas, já que os fatos, por exemplo, dos contos de terror e de suspense podem envolver desaparecimentos ou aparecimentos misteriosos, perseguições, crimes etc. Contudo, a temática parece um tanto mais restrita já que, nos contos de terror, o elemento terror deve fazer parte do tema, enquanto que, nos contos policiais, o mistério e o suspense compõem certamente o tema desse gênero textual. Rensi, Cardoso e Leite (2018) destacam que, nas narrativas policiais, a história ocorre sempre em torno de um crime cuja autoria deve ser revelada e que o mistério é indispensável nessa história. Ou seja, nessas narrativas, o tema (ideia) estaria relacionado ao mistério em torno de um crime e o assunto (fatos) estaria ligado à forma como o crime ocorreu e como foi descoberto.

Por fim, é preciso que o gênero seja sempre pensado em torno da linguagem utilizada, no estilo de linguagem que mais contribuirá com os efeitos pretendidos dentro do gênero escrito. Primeiramente, destaca-se o fato de os manuais e livros didáticos pouco discutirem o estilo que deve ser adotado nas escritas dos contos de terror e de mistério: de modo bem superficial, um ou outro material sugere que deva ser adotada a modalidade padrão da língua, sem explicitar quais recursos devam ser

empregados na escrita. Rensi, Cardoso e Leite (2018), um pouco mais específicos ao tratarem da linguagem adotada nos contos policiais, afirmam que ela deve ser simples, clara e direta. Em síntese, ainda que não se encontrem trabalhos que discutam a linguagem nesses textos, parece que a preocupação está na manutenção da linguagem formal e na sua utilização de forma simples e clara, sem a construção de imagens complexas ou da utilização de vocabulário rebuscado e de inversões sintáticas.

Em relação à progressão temática nos contos de terror e nas narrativas policiais, cujos elementos coesivos são fundamentais, os manuais e os livros didáticos consultados também não fazem especificações relativas a esses usos. Contudo, o “Relatório Pedagógico 2014 SARESP: Língua Portuguesa”, material que discute as avaliações externas de Língua Portuguesa realizada pelo governo do Estado de São Paulo, reforça, ao discutir a escrita de textos narrativos, a importância de se avaliar a presença de “mecanismos linguísticos e textuais” que garantam a progressão textual (SÃO PAULO, 2014, p. 198). Ou seja, deve-se observar o estabelecimento ou não de relação entre as frases e os parágrafos, o uso de repetições ou de elementos coesivos próprios da oralidade, os marcadores espaciais/temporais etc. (SÃO PAULO, 2014).

O material do governo do Estado de São Paulo aborda também a necessidade de se avaliar o registro da escrita: ortografia, pontuação, sintaxe, léxico utilizado etc. Contudo, tal análise estenderia muito o campo de observação desta pesquisa, portanto, optou-se apenas por pensar, de modo geral, se houve, ao menos, uma preocupação mínima com a norma padrão da língua e se houve, como enfatizado por Rensi, Cardoso e Leite (2018), a utilização de uma linguagem simples e clara.

Ainda referente à construção do estilo de linguagem do texto, o último aspecto importante que deve ser observado nos contos de terror e de mistério é a presença da descrição. Cereja e Magalhães (2003, p. 400) consideram que “a descrição das personagens, dos objetos e dos lugares em que ocorrem as ações torna a história mais verossímil e atrai a atenção dos leitores”. Os autores revelam que esse é um procedimento capaz de caracterizar seres e lugares e promover impressões sensitivas, tais como as cores, as formas, os cheiros, os gostos, as impressões táteis e os sons. Para tanto, empregam-se adjetivos, locuções adjetivas e realizam-se comparações (CEREJA; MAGALHÃES, 2003). Nos contos de terror, segundo Oliveira, Rodrigues e Campos (2009), a descrição é essencial para que o leitor imagine e visualize as cenas de terror. Para eles, a descrição explicita as personagens e a

atmosfera criada e, sobretudo, em relação ao espaço, sua boa descrição é capaz de ampliar a atmosfera de terror e de medo próprias do gênero.

Diante da caracterização dos gêneros textuais conto de terror e narrativa de mistério, foi elaborado o Quadro 8, cuja função é orientar esta pesquisa na leitura dos textos dos alunos para que possam ser descritos de maneira mais homogênea possível, ou seja, o objetivo de padronizar as características resumidamente dos gêneros em um quadro representa uma tentativa de garantir uma leitura mais fiel de todos os textos escritos. Cabe, porém, lembrar que, como defende Soares (2006), qualquer tentativa de avaliar a escrita de um aluno sempre terá um caráter normativo, já que algumas opções são feitas em detrimento de outras. Ainda assim, ressalta-se a preocupação desta pesquisa em minimizar, ao máximo, a possibilidade de se realizar uma avaliação descontextualizada, portanto, ao agrupar os componentes avaliativos pertencentes ao conteúdo temático, à estrutura composicional e ao estilo de linguagem, consideraram-se, primeiro, as condições em que os textos foram escritos e como a proposta foi realizada para, apenas depois, elencar as características mais esperadas ao gênero escrito. Chegou-se, então, aos descritores expostos no Quadro 8 que serviram como parâmetro, juntamente com toda a discussão feita até aqui sobre os contos de terror e de mistério, para a leitura dos textos escritos pelos alunos:

Quadro 8: Descritores observados nos gêneros textuais Contos de terror e Narrativas de mistério

	NULO OU AUSENTE	PRECÁRIO OU INSUFICIENTE	ADEQUADO
Estrutura Composicional: construção dos elementos da narrativa de acordo com os contos de terror ou de mistério	Quando o texto não se organiza em prosa narrativa ou quando não há nenhum elemento da narrativa (enredo, personagens, narrador, tempo e espaço) que contribua com a construção do terror ou do suspense.	Quando o texto se organiza em prosa narrativa, porém, não é capaz de empregar todos os elementos da narrativa (enredo, personagens, narrador, tempo e espaço) característicos dos contos de terror ou de mistério. Ou quando a complicação se caracteriza como aterrorizante ou misteriosa, mas, pelo menos uma parte da macroestrutura do enredo (complicação, desenvolvimento e desfecho) é pouco desenvolvida ou inexistente, somado a isto, há apenas a voz do narrador, não utilizando discurso direto ou indireto para a enunciação das personagens.	Quando o texto se organiza em prosa narrativa e é capaz de empregar todos elementos da narrativa (enredo, personagens, narrador, tempo e espaço) característicos dos contos de terror ou de mistério e a complicação caracteriza-se como aterrorizante ou misteriosa e todas as principais partes do enredo (complicação, desenvolvimento e desfecho) são bem desenvolvidas. Além disso, as personagens, em discurso direto ou indireto, têm voz no texto.

Conteúdo Temático: relacionado ao Terror ou ao Suspense	Não consegue, durante a narrativa, desenvolver quaisquer fatos que gerem terror ou suspense.	Desenvolve apenas um fato relacionado ao terror ou ao suspense ou, então, ainda que o suspense e o terror predominem na narrativa, parecem inverossímeis, ou seja, as relações de causa e consequência não são lógicas: a história e as personagens não parecem verdadeiras.	Consegue, durante toda a narrativa, criar fatos que gerem terror ou criem um ambiente de suspense. Tais fatos têm conexão entre si, são verossímeis.
Estilo de Linguagem: uso da norma padrão da língua, linguagem simples e clara, garantia da progressão da narração e descrição	Não usa a linguagem formal e possui linguagem complexa e de difícil compreensão. Ou ainda se percebe dificuldade de usar recursos coesivos que garantam a progressão da narração dos fatos e não faz uso da descrição das personagens e/ou do espaço.	Notam-se falhas recorrentes no uso da linguagem formal e há algumas construções sintáticas de difícil compreensão. Ou notam-se constantes falhas no uso dos recursos coesivos (como a ausência ou a excessiva repetição) prejudicando a progressão da narração dos fatos e, em nenhuma passagem do texto, utiliza-se da descrição das personagens e/ou do espaço.	Ainda que com falhas, nota-se o cuidado com o uso formal, com a clareza e com a simplicidade no tratamento da linguagem. Ademais, percebe-se que o uso de elementos coesivos garante a progressão temática sem muitas repetições e, em ao menos algum momento, faz uso da descrição para construir as personagens ou o espaço.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Tendo o Quadro 8 como referencial para nortear a leitura dos textos, somado às discussões supra realizadas em torno da caracterização dos gêneros conto de terror e narrativa de mistério, obtiveram-se os resultados expostos no Quadro 9. Deve-se, porém, considerar que os números apresentados são importantes apenas para que se tenha uma visão geral da escrita realizada pelo grupo e que, portanto, não dão conta de revelar as especificidades da escrita de cada aluno, as quais serão objeto de discussão após o quadro.

Quadro 9: Atendimento aos componentes internos dos gêneros Contos de terror e Narrativa de mistério escritos pelos alunos do 5º ano B

TOTAL DE TEXTOS ESCRITOS: 22		NULO OU AUSENTE		PRECÁRIO OU INSUFICIENTE		ADEQUADO	
		Número absoluto de textos	Porcentagem	Número absoluto de textos	Porcentagem	Número absoluto de textos	Porcentagem
Estrutura Composicional	Organização do texto em prosa (em parágrafos)	0	0,0%	0	0,0%	22	100,0%
	Construção dos elementos da narrativa de acordo com os contos de terror ou de mistério	8	36,4%	10	45,4%	4	18,2%
Conteúdo Temático	Produção do Terror ou do Suspense e garantia da verossimilhança	9	41,0%	7	31,8%	6	27,2%
Estilo de Linguagem	Uso da norma padrão da língua, linguagem simples e clara, garantia da progressão da narração e descrição	5	22,7%	12	54,6%	5	22,7%

Fonte: Elaborado pelo Autor

Foram analisados 22 textos, e a partir da leitura dos mesmos e dos resultados gerais expostos no Quadro 9 realizam-se as discussões específicas dos componentes internos aos gêneros contos de terror e de mistérios que se fizeram presentes ou ausentes nas escritas. Para a apresentação dos aspectos positivos e negativos dos textos escritos pelos alunos, foram escolhidos dois textos prototípicos daqueles que mais se adequaram ao gênero e daqueles que mais se afastaram dele. Ademais, serão utilizados outros exemplos de escritas para a discussão dos dados. O Exemplo 18 representa então o texto mais próximo ao esperado para o gênero, enquanto que o Exemplo 19 apresenta, assim como outros textos, muitos elementos que descaracterizam o gênero requerido pela docente:

Exemplo 18 (Narrativa 1B)³:**Ele mudou**

Era uma tarde com bastante sol, um homem estava cortando várias árvores em uma floresta bem estranha.

Depois dele cortar várias árvores, ele foi cortar a maior árvore, ele foi cortar a maior árvore daquela floresta, o que ele não sabia é que dentro daquela árvore tinha assombrações, que a muito anos atrás um homem muito famoso conseguiu derrotar elas.

Quando ele cortou veio um brilho muito forte de cor preta, ele ficou assustado mas continuou cortando até a árvore cair.

Quando a árvore caiu isso quis dizer que ele tinha libertado todos os espíritos, aí ele foi pra casa que era bem perto dessa floresta.

Ele chegou em casa foi tomar banho, e dormir. Só que em quanto ele estava tomando banho ele ouviu alguns barulhos estranhos,

Quando ele terminou o banho, ele foi ver o que era aqueles barulhos, e bem em cima de sua cama estava escrito (obrigada por nos libertar mas vamos ser obrigados a te matar).

Ele ficou assustado, então resolveu que iria parar de cortar as árvores, ele fez como prometido. Mas as coisas ainda aconteceram ele não queria morrer então foi a igreja, reso, e fez muitas orações mudo o visual, os espíritos ficaram apaixonados por ele e resolveram não o matar.

Só porque ele parou de cortar as árvores e mudo o visual

Exemplo 19 (Narrativa 21B):**O homem e deus tartaruga**

um homem chamado João estava andando na floresta quando de repente ele avista o deus tartaruga preso em uma jaula para leão. O homem sem saber o que aconteceu perguntou:

- o que aconteceu deus tartaruga?

Um caçador me prendeu aqui ele achou que eu era um alien só porque eu sou uma tartaruga falante

o homem desesperado lebertou o deus tartaruga ele falou para o homem:

- Você me libertou então terá direito de um pedido

o homem feliz pediu 1.000.000 de reais. O deus tartaruga falou para o homem que quando esse dinheiro acabasse ele poderia elevar o homem com ele, passou um tempo esse dinheiro acabou o deus tartaruga foi atrás do homem. O homem foi no shopping que tinha ali perto de sua casa o shopping era lotado de gente O homem aterrorizado com medo do deus tartaruga matá-lo e levá-lo com ele sedesfarsou de mulher para ele não reconhecer então tocou a Primeira badalada da meia noite. O deus tartaruga sentiu e segurou qualquer menina que tivesse por perto e falou vou levar essa menina estranha contigo.

A primeira importante discussão que deve ser feita, em relação aos dados obtidos nos textos escritos, é sobre a construção composicional das narrativas. De

³ Todos os exemplos citados nesta seção, assim como os poemas já citados, pertencem ao *corpus* utilizado neste estudo e são transcrições fiéis das escritas dos alunos, cujo conteúdo, linguagem e estrutura empregados foram integralmente preservados, mantendo inclusive possíveis desvios da norma culta da Língua Portuguesa e/ou outros problemas encontrados.

acordo com o Quadro 8, a estrutura composicional minimamente esperada para o gênero conto de terror ou de mistério era a prevalência da tipologia textual narração, cujos componentes enredo, personagens, tempo, lugar e narrador deveriam se desenvolver em favor do mistério ou do terror: elementos indispensáveis a tais narrativas. Contudo, o que se observou, na grande maioria dos textos (somados os considerados nulos e insuficientes, 81,8%), foi o desenvolvimento insuficiente ou nulo do componente interno, segundo Bakhtin (2003), mais importante aos gêneros textuais: a estrutura composicional.

O texto expresso no Exemplo 19 é emblemático do que ocorreu com uma série de textos categorizados como nulos no desenvolvimento da estrutura composicional necessária ao gênero. Isso porque, apesar de ele se caracterizar como uma narrativa, é visível que não se caracteriza como uma narrativa de terror ou de mistério, já que o enredo, as personagens, o lugar e o espaço, em nenhum momento, propiciam a criação de uma atmosfera de terror ou de suspense. O que há, apenas, é uma personagem (“deus tartaruga”) envolvida em algumas aventuras, o que, talvez, caracterizaria uma narrativa de aventura e não o gênero esperado. Algo parecido é feito, por exemplo, na Narrativa 3B cujo enredo se desenvolve em torno de uma princesa que pretendia se vingar de um caçador e, para isto, cria uma armadilha, atingindo-o com “pó de mico”, fazendo-o se coçar todo. Ou seja, o texto está muito próximo de uma narrativa de humor e não de um conto de terror ou de mistério. Os 36,4% dos textos classificados como nulos em relação à estrutura composicional (incluindo as Narrativas 21B e 3B) apresentaram problemas semelhantes referentes ao enredo ou quaisquer outros elementos da narrativa não foram geradores do terror ou do mistério.

Além desses casos que se mostraram extremamente frágeis no que se refere ao desenvolvimento da estrutura do gênero (já que nem ao menos se aproximaram do que seria uma narrativa de mistério ou de terror), houve aqueles que conseguiram parcialmente alcançar este objetivo. O Exemplo 20 apenas cria uma complicação inicial que poderia ser mais bem desenvolvida para se caracterizar um conto de terror:

Exemplo 20 (Narrativa 2B)

Em uma noite, uma bruxa veio para capturar uma pessoa para levar a suas prisões. Más a pessoa que ela escolheu era um menino, más enves dela setir ódio ela começou a setir amor [...]

O excerto apresentado no Exemplo 20 poderia ser a complicação necessária a um bom conto de terror, já que envolve uma personagem com poderes sobrenaturais (bruxa) que habitualmente povoa o universo dos contos de terror. Também há uma complicação que favoreceria a criação de uma atmosfera aterrorizante (o fato de a bruxa querer capturar garotos), no entanto, o aluno-autor abandona tais ideias e, em seguida, passa a desenvolver um enredo muito próximo às narrativas de aventura, já que as bruxas, durante todo o restante do texto, passam a ser perseguidas pelos caçadores e não se desenvolve, em quaisquer momentos, a atmosfera do terror.

Outro problema recorrente que rompe com o terror e fragiliza a estrutura composicional do gênero conto de terror refere-se à tentativa de unir humor ao terror. Como a docente havia dito que os alunos deveriam terminar o texto de modo engraçado, alguns alunos, seguindo a orientação, principalmente no desfecho do texto, inseriram um fato engraçado para explicar o terror pelo qual um ou mais personagens passavam. É o que pode ser percebido na Narrativa 8B, cujo enredo criou uma atmosfera de medo, já que barulhos amedrontadores eram ouvidos por toda casa, porém, o desfecho quebra com a expectativa de um conto de terror e insere uma explicação típica de narrativas de humor (caricata), como pode ser observado no excerto do Exemplo 21, cujos barulhos ouvidos misteriosamente eram o ronco do pai da criança:

Exemplo 21 (Narrativa 8B)

[...]

Ele não viu nada, então ele foi pra garagem e também não encontrou nada, ele voltou pra cozinha o barulho começou a ficar alto e ele pensou que era uma fantasma, o barulho começou de novo, ele foi correndo pro seu quarto, ele colocou um fone para não ouvir nada mas ele ainda estava assutado e não conseguiu dormir ele foi pego mais água pra ver se conseguia dormir mais rápido, ele foi lá pegou água bem rápido mas ele lembrou que seus pais estavam no quarto então ele foi correndo para o quarto de sua mãe e seu pai, ele chegou lá ele viu que era o ronco do seu pai, então ele foi pro quarto dormi normal mas o despertador dele tocou e já era oito hora da manhã mas ele foi dormi do mesmo jeito

O último problema que prejudicou a construção composicional dos contos de terror e de mistério foi a ausência do discurso das personagens nas narrativas, seja produzido diretamente por elas (discurso direto) ou por intermédio do narrador reproduzindo-o (discurso indireto). O Exemplo 18 considerado aqui próximo daquilo

que era esperado para o gênero proposto, apresenta, não por meio de fala, mas por um bilhete outro discurso além do proferido pelo narrador: “obrigada por nos libertar mas vamos ser obrigados a te matar”. Há textos que exploraram essas outras vozes de maneira mais intensa, o que enriqueceu a construção da narrativa, contudo, há muitos textos que sequer usaram esse recurso.

Deve-se ressaltar que apenas 6 textos apresentaram estrutura semelhante ao texto do Exemplo 19, com todos os elementos da narrativa (enredo, personagens, espaço, tempo e narrador) corroborando a criação de uma atmosfera de terror e de suspense. Além disso, estão bem desenvolvidos ou com poucas falhas na macroestrutura da narrativa (complicação, desenvolvimento e desfecho) e apresentaram, além da voz do narrador, o discurso da(s) personagem(ns).

O Exemplo 19 também se revelou prototípico do bom desenvolvimento do conteúdo temático dos contos de terror, já que apresentou o fato gerador de medo e de suspense (árvores que, ao serem cortadas por um lenhador, libertam espíritos que o perseguem) e este foi mantido durante toda a narração, desenvolvido, até ser solucionado, no desfecho. Ademais, a complicação e os fatos que se sucederam estabeleceram coerência e verdade interna ao texto, ou seja, foram verossímeis: produzem a sensação, no leitor, de que realmente ocorreram. A verossimilhança torna-se perceptível quando há o encantamento e a sedução do leitor a qual Poe (1843 apud GOTLIB, 2006, p. 34) se referiu ao dizer que o conto se faz conto quando é capaz de prender a atenção do leitor, quando este está sob controle do escritor do conto. Naturalmente, sabe-se que os contos escritos são de crianças estudantes do quinto ano do EF, o que faz com que esse domínio seja relativizado.

Dos 22 textos escritos pelos alunos, 27,2% deles (6 no total) apresentaram a temática do terror com muitas passagens de mistério, o que contribuiu para a criação da atmosfera do medo e do suspense comum a esse gênero textual. Tais textos também apresentaram relações de causa e consequência lógicas, o que garantiu a verossimilhança interna aos textos: história e personagens pareceram verdadeiros. Dentre os textos, 31,8% tiveram, durante a narrativa, a criação da complicação ligada ao terror ou ao mistério, contudo, o desenvolvimento ou o desfecho buscando o humor foi a principal falha do desenvolvimento da temática (assim como prejudicou na construção da estrutura do texto), já que “quebrava” com a relação de causa e consequência necessária ao texto, ou seja, trazia ao texto fatos inverossímeis, como ocorreu com a Narrativa 17B cujo mistério do desaparecimento de uma criança

percorreu toda a narrativa, porém, surpreendentemente, quebrando quaisquer expectativas próprias dos contos de terror, ela foi encontrada jogando dominó harmoniosamente com uma caveira. Algo parecido também ocorreu na Narrativa 10B, cujos protagonistas tentavam se salvar de zumbis e, ao final, se juntaram a eles para dançar músicas sertanejas e pagode.

Ressalta-se que todos os textos que tangenciaram o tema ou o desenvolveram adequadamente estavam atrelados às narrativas de terror, não houve nenhum texto desenvolvido com base nas narrativas de mistério/policiais (alternativa possível de acordo com o comando da docente). Por fim, destaca-se o significativo número de textos que não desenvolveram as temáticas possíveis aos dois contos sugeridos: 41%. A Narrativa 21B (citada no Exemplo 20) e a Narrativa 3B (já referida anteriormente) apresentaram temática divergente aos contos de terror. A Narrativa 21B tinha o assunto voltado às aventuras vividas por um homem junto a uma tartaruga com poderes extraordinários e o tema relacionava-se à ambição ou à dívida contraída com esta “parceria” estabelecida entre homem e tartaruga. Já a Narrativa 3B fugia ao tema quando prevalecia como tema a vingança, a humilhação e a satirização de um caçador por uma garota. Observa-se que, apesar de a professora não especificar um tema para os contos de terror ou de mistérios, os conteúdos temáticos dos dois exemplos explicitados foram inadequados aos gêneros solicitados, uma vez que o medo, o suspense e o terror não foram provocados, no leitor, pelos temas abordados.

Contudo, percebe-se que o aluno que produziu a Narrativa 1B (Exemplo 19), assim como outros discentes, conseguiu trazer uma temática comum aos contos de terror: os espíritos/assombrações que perseguiram aqueles que faziam mal. Esse tema foi explorado durante toda a narrativa que se desenvolveu por meio do seguinte assunto: os espíritos que habitavam as árvores perseguiram e se vingavam dos lenhadores que as agriam. Ao ler o texto, pode-se notar que o assunto foi desenvolvido durante toda a narrativa de modo coerente e verossímil, ou seja, a relação de causa e consequência foi estabelecida entre os fatos e, além disto, houve a preocupação de criar situações que preservassem o tema e o intensificassem ao longo do texto: o brilho forte e negro que foi emitido pela árvore, a libertação dos espíritos, os barulhos que o protagonista ouviu no banho e o bilhete, em cima da cama, ameaçando-o de morte.

O último componente do gênero a ser avaliado, o estilo de linguagem, teve um aproveitamento semelhante ao que se observou com a estrutura composicional e com

o conteúdo temático. Esse eixo preocupou-se, sobretudo, em observar em que medida a linguagem utilizada nos textos favoreceu a escrita do gênero ou prejudicou-o. Os dados, então, revelaram que apenas 22,7% dos textos escritos apresentaram linguagem adequada aos contos de terror e, respectivamente, 54,6% e 22,7% apresentaram linguagem insuficiente e nula no que se refere ao estilo necessário ao gênero.

Ainda que esta pesquisa não tenha se dedicado (já que não era este o objetivo) à avaliação do registro formal escrito da língua, notou-se que a utilização da linguagem padrão era necessária para que o conto de terror produzisse o efeito de sentido desejado. Portanto, a linguagem deveria evitar coloquialismo ou marcas de oralidade, respeitando as normas gramaticais da língua, ademais, deveria ser clara e simples, afastando-se de construções sintáticas complexas, rebuscadas e de difícil compreensão. Em síntese, o texto deveria ser fácil de ser lido e bem escrito.

Contudo, o que se observou em alguns textos foi a dificuldade em utilizar a linguagem formal da maneira minimamente necessária para garantir maior fluidez à leitura. Como citado, a preocupação desta pesquisa não era apontar quais erros ortográficos, sintáticos e semânticos ocorreram e quantificá-los e sim revelar que a despreocupação ou a dificuldade em usar a norma culta da língua prejudicou a clareza da narração, tornando a leitura difícil e, em algumas passagens, incompreensível, como pode ser observado no Exemplo 19: *“o homem feliz pedie 1.000.000 de reais. O deu tartaruga falou para o homem que quando esse dinheiro acabase ele poderia elevar o homem com ele, Pasou umtenpo esse dinheiro acabou o deus tartaruga foi atrás do homem”*. Percebe-se que, principalmente, os erros ortográficos são prejudiciais à clareza do texto, impossibilitando a compreensão de alguns trechos. O Exemplo 22 também é revelador de grandes problemas no tratamento da linguagem que dificultam a leitura do texto:

Exemplo 22 (Narrativa 10B)

[...]

E então Leosaiu correndo daquela floresta amaldiçoada e foi para sua casa que era perto de um sumitério.

No sumitério pela maldição de Lucifer saia corpus vivos querendo engolir Leo que estava ne uma grande festa que la para o segundo rítimo e os zumbis Chegaram, e todos estavam em pânico e todo mundo que estava do correram, correram, e correram.

Nota-se que foram usadas expressões incompreensíveis e passagens do texto que, tanto pelos erros ortográficos quanto pelas construções sintáticas e semânticas incompatíveis, tiveram seu sentido prejudicado. Outros textos, porém, sofreram com a ausência ou com a inadequação dos elementos coesivos que em algumas passagens do texto estiveram ausentes, foram usados inadequadamente ou de modo repetitivo. O Exemplo 21 elucida o quanto a falta de repertório coesivo prejudicou a fluidez do texto:

[...] ele foi la pegou agua bem rapido mas ele lembrou que seus pais estavam no quarto então ele foi correndo para o quarto de sua mãe e seu pai, ele chegou la ele viu que era o ronco do seu pai, então ele foi pro quarto dormi normal mas o despertador dele tocou e ja era oito hora da manha mas ele foi dormi do mesmo jeito

Ainda que a repetição fosse uma estratégia utilizada pelo autor para estabelecer coesão entre as partes do texto, verificou-se que o uso excessivo do pronome “ele” foi prejudicial, uma vez que interferiu no processo de recepção da mensagem pelo leitor, tornando o texto cansativo. Muitos foram os textos em que a repetição foi o principal recurso coesivo utilizado para promover o desenvolvimento da temática. Outros alunos, por descuido ou por dificuldade, valeram-se das marcas de oralidade para estabelecer a conexão entre as partes do texto:

Exemplo 23 (Narrativa 20B)

[...]
Dai uma pessoa queria brincar da história Tharl, Tharl. Dai o palito mecheu para o sim.
Todo mundo saiu correndo de lá mas diz a lenda que se você não terminar a brincadeira voce morreria, tinha uma pessoa que ficou la rindo morrendo de rir porque ele tinha a assoprada o palito pra ele mecher no sim e mas só que ele repetiu Tharl, Tharl você está ai o palito se mecheu no sim, dai ele saiu correndo assustado com aquilo
Mas só quetinha uma pessoa atrás dele que tinha assoprado o palito dai ela repitiu a palavra e se mudou para o não sendo que não tinha ninguém atrás dele.

Observa-se, no Exemplo 23, que a estratégia utilizada pelo aluno para progredir com o desenvolvimento do enredo foi usar expressões tipicamente orais: “dai”, “ai”, “mas só que”, ou seja, os marcadores conversacionais predominaram em relação aos elementos coesivos que são mais apropriados e comuns aos textos escritos. Há textos ainda em que os elementos coesivos foram tão minimamente usados que quase

impediriam a percepção da coesão entre as partes do texto, tornando o texto inclusive incoerente:

Exemplo 24 (Narrativa 14B)

[...]
 O alan e André morava em nova York.
 Os pais deles na ja fazia 17 anos que eles morreram.
 O Alan tenha 14 anos e André tinha 15 anos.
 Meravam so sinhos.
 Ate que um Dia...
 [...]

Percebe-se no Exemplo 24 que se usou um ou outro pronome ou conjunção que estabelece conexão entre as partes do texto. No entanto, essa parte do texto citada, assim como muitos outros trechos, apresentaram-se por meio de frases justapostas, sem que houvesse elementos coesivos que conectassem uma ideia a outra.

Por fim, considerou-se também a descrição como um recurso estilístico de linguagem importante para as narrativas de terror ou de mistério, uma vez que, segundo Oliveira, Rodrigues e Campos (2009), a descrição é responsável pela criação e/ou manutenção das atmosferas do terror, do medo, do suspense etc. Havia a possibilidade de a descrição ser interpretada como uma tipologia responsável pela estruturação do gênero, devendo, portanto, ser considerada como parte integrante da estrutura composicional do gênero. Contudo, os contos de terror ou de mistério “sobrevivem” sem a descrição e não sem a tipologia narrativa, sendo assim, a descrição ocorre, nesses textos, mais como um estilo de linguagem que contribui (amplia) com o desenvolvimento da temática e não propriamente como um elemento estruturador dos contos de terror, função da tipologia narrativa.

Entretanto, percebeu-se que os textos que não fizeram uso da descrição das personagens ou do espaço no qual as ações ocorriam, foram justamente aqueles que não conseguiram desenvolver o tema em favor da criação de atmosferas aterrorizantes ou de suspense ou aqueles em que o tema era desenvolvido, porém, a verossimilhança do universo do terror era “quebrada” geralmente para buscar o humor, ou seja, o suspense ou o medo não se mantinham durante o texto.

A carência da descrição na construção da atmosfera do terror e do suspense predominou em boa parte dos textos e, quando ocorreu, mesmo nos textos que mais

bem desenvolveram o gênero solicitado, deu-se pontualmente em pequenos excertos, como é o caso da Narrativa 4B em que se descreveu o espaço como “uma noite de lua cheia” ou na Narrativa 1B em que as personagens foram situadas em “uma tarde com bastante sol”. Nota-se nos textos apenas uma ou outra expressão descritiva, principalmente, relacionada ao espaço. Obviamente, tais expressões contribuíram com a construção do terror, porém, não muito, já que, quando ocorreram, estavam em apenas uma passagem do texto.

De modo geral, de todos os dados obtidos, após as leituras realizadas, destaca-se, primeiramente, a fragilidade da construção composicional dos gêneros textuais escritos, isto porque se sabe que as narrativas são os gêneros mais trabalhados pelos docentes no Ensino Fundamental I e, portanto, são (ou deveriam ser) escritos constantemente. Apesar de os alunos empregarem a tipologia narrativa, ao escreverem seus contos de terror, muitos não conseguiram perceber que, principalmente, as personagens e os espaços deveriam gerar o terror: esta foi então a principal falha na composição dos elementos da narrativa. Destaca-se também, negativamente, o fato de muitos textos (cerca de 45,4% considerados insuficientes quanto à estrutura composicional) não apresentarem variação entre o discurso do narrador e os discursos das personagens.

Os problemas relativos à fuga ao tema também chamaram a atenção e estão diretamente relacionados às dificuldades em desenvolver os elementos da narrativa de acordo com as características do gênero, no caso dos contos de terror, deveriam aterrorizar, amedrontar, gerar mistério, contudo, muitas temáticas (41%) não conseguiram sequer criar um único conflito que produzisse tais sentimentos. Outros 31,8% dos textos também tiveram dificuldade de progredir com o tema, grande parte deles quebravam a verossimilhança quando davam alguma explicação engraçada aos fatos misteriosos, porém, com isto, produziam o *nonsense* como desfecho, prejudicando o desenvolvimento do tema.

6 DISCUSSÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Diante do objetivo principal desta pesquisa de observar como ocorre a escrita de gêneros textuais por alunos do Ensino Fundamental I e dos objetivos específicos e subsequentes de observar como a escrita do gênero é proposta pelos docentes e como os componentes internos do texto (estrutura composicional, conteúdo temático e estilo de linguagem) são desenvolvidos pelos alunos em seus textos, foi preciso, nesta seção, estabelecer uma relação entre os resultados observados na escrita dos gêneros, a maneira como as docentes conduziram as atividades de escrita e o que dizem os estudos acadêmicos observados nesta pesquisa. Portanto, esta seção propõe-se a discutir tanto a qualidade das escritas quanto a forma como a proposta de escrita foi colocada aos alunos pelas professoras, buscando observar se a maneira como o gênero textual foi requerido e as atividades ou as intervenções que foram ou não realizadas influenciaram a construção do texto.

Sabe-se que as duas escritas realizadas pelo 5º ano A e pelo 5º ano B são de natureza muito distintas: o poema é um gênero predominantemente lírico, cuja estrutura composicional, em versos, em estrofes, com rimas e com métricas, e a linguagem conotativa, metafórica e com a exploração de recursos sonoros diverge muito dos contos de terror, texto em prosa, que tem como base de sua estrutura composicional a tipologia narrativa, estilo de linguagem simples, com predomínio da denotação sobre a conotação e conteúdo temático mais restrito do que o poema, uma vez que deve criar, obrigatoriamente, uma atmosfera de terror e de medo. Ainda com tantas diferenças, é possível que os gêneros textuais sejam comparados para, primeiro, se pensar nas divergências de resultados relativas às dificuldades próprias de cada gênero e, segundo, para que se possa pensar em problemas de escrita relacionados às dificuldades do grupo ou à maneira como foi desenvolvida a atividade de escrita, pensando nas possíveis carências ou fragilidades observadas.

A observação da estrutura composicional básica do gênero poema revelou que há ainda um grupo de alunos (14,3%) que ainda não conseguiu estruturar minimamente o poema em estrofes e em versos, enquanto que este problema não foi observado no gênero narrativo contos de terror, já que 100% dos textos foram escritos em prosa (parágrafos). A facilidade para organizar o texto em prosa comparada à

difficuldade da organização do poema em verso pode ser explicada pela quantidade de gêneros existentes em versos e em prosa. Os textos em versos são bem mais restritos (poemas, canções, parlendas, quadrinhas etc.), o que naturalmente faz com que as escolas trabalhem mais os textos em prosa, sejam eles narrativos, como os contos de terror, ou de outra natureza, como os informativos e os descritivos.

Ainda em relação à construção composicional dos gêneros, há aspectos mais específicos que merecem ser comparados e avaliados. Em relação aos poemas, chamou a atenção os 38,1% dos alunos que tiveram um aproveitamento nulo ou a ausência das rimas ou das métricas em seus poemas, ou seja, não foram capazes de desenvolver esse componente no poema. Algo muito semelhante ocorreu com o gênero conto de terror cuja porcentagem de alunos que não conseguiram desenvolver os elementos da narrativa (enredo, personagem, narrador, tempo e espaço) que criassem uma atmosfera de terror e de medo foi de 36,4%. A semelhança dos números revela a dificuldade dos alunos com os dois gêneros textuais, mesmo apresentando estruturas composicionais muito distintas.

Quanto ao desenvolvimento do conteúdo temático, a atividade que foi desenvolvida com o poema, desde a primeira aula, deixou claro o tema que seria desenvolvido (já que participariam de um sarau), o que fez com que 100% dos alunos produzissem textos que atendessem ao propósito explicitado pela docente. No entanto, para a escrita do conto de terror, a Professora B não determinou o tema, apenas pediu para que os alunos escrevessem uma história com terror e suspense, o que ampliou a possibilidade de escrita em relação aos temas possíveis, porém, restringiu a temática ao universo do terror e do suspense, ou seja, o tema deveria gerar tais sensações. O resultado, contudo, não foi positivo, cerca de 41% dos alunos não produziram narrativas com atmosferas de medo ou de terror.

Se os alunos que produziram o poema tiveram excelente desempenho no que se refere ao atendimento da temática, o desenvolvimento do componente autoria não foi tão satisfatório: 33,3% não o obtiveram. Entretanto, considera-se que esse número negativo se justifica pela idade das crianças, uma vez que é natural, nessa faixa etária, a dificuldade em produzir, pelos textos, imagens inusitadas, expressar criticidade ou surpreender com o humor ou com a ironia.

O último componente observado, o estilo de linguagem, revelou-se como o mais deficitário nos poemas, os quais 76,2% não apresentaram quaisquer traços de linguagem conotativa ou de outros recursos formais (como os sonoros: aliteração,

assonância etc.) comuns aos textos poéticos. Os textos narrativos, contos de terror, tiveram, porém, um melhor aproveitamento e, apenas, 22,7% dos alunos não conseguiram adequar-se à linguagem requerida pelo gênero.

No entanto, é preciso considerar as diferenças do estilo de linguagem exigidas por cada gênero escrito: enquanto que no poema se espera que a linguagem seja tratada de forma desautomatizada, por meio do processo de conotação, desconstruindo usos de linguagem cotidianos; nos contos de terror, exige-se que a linguagem seja simples, clara e direta. Assim sendo, as exigências revelam-se muito diferentes entre um gênero e outro, não podendo tais números evidenciar que os alunos que escreveram os poemas têm maior dificuldade em usar a linguagem. Mesmo porque, na escrita dos poemas, ainda que não se tenha avaliado sistematicamente o domínio da norma padrão da língua, percebeu-se que, por mais que houvesse erros de ortografia, de pontuação e problemas com as construções sintáticas, tais erros não comprometeram a leitura dos poemas, algo que ocorreu com 22,7% dos contos de terror, os quais tiveram dificuldade em garantir o uso da norma padrão da língua, não obtendo clareza e simplicidade exigidas pelo estilo de linguagem do gênero.

Em síntese, pode-se dizer que o destaque positivo da escrita dos contos de terror foi a composição do texto em prosa, a qual foi 100% alcançada, porém, esta mesma estrutura revelou-se adequada em apenas 18,2% dos textos, cujos elementos da narrativa desenvolvidos no texto produziram atmosferas de medo e de terror. Também foram poucos os textos capazes de desenvolver o tema alcançando o terror e o medo de modo verossímil (27,2%) e menos ainda aqueles com estilo de linguagem adequado: simples, claro e com o uso da descrição para reforçar a criação da atmosfera do terror e do medo.

Já, na escrita dos poemas, o destaque está no desenvolvimento do tema, o qual foi 100% atendido, contudo, quando tratado de forma mais profunda, observou-se a fragilidade da autoria em seu desenvolvimento. Destaca-se também a estrutura do poema, já que 57,1% dos textos organizaram-se adequadamente em estrofes e versos e, dentre eles, 33,3% dos poemas fizeram uso produtivo do ritmo. Porém, o estilo de linguagem, cujo sentido conotativo é um dos principais elementos que devem ocorrer, mostrou-se mais frágil, uma vez que apenas um texto conseguiu executá-lo com êxito.

Diante disso, a subseção seguinte tem a função de aprofundar tal discussão, tentando levantar possíveis causas dos problemas encontrados e algumas soluções possíveis ou maneiras de amenizar as dificuldades encontradas na escrita. O caminho pensado para tais apontamentos é a intervenção pedagógica, a qual passa pela atuação do professor, cuja função é a de observar as fragilidades e, a partir delas, promover as intervenções necessárias que reflitam no avanço da escrita.

6.1 As atividades de escrita desenvolvidas e os gêneros textuais produzidos pelos alunos: relações e implicações

Os resultados das escritas dos alunos expostos até o presente momento foram capazes de fornecer uma visão geral dos dois gêneros textuais escritos pelos alunos e apontar os aspectos positivos e as fragilidades encontradas. Contudo, a análise desses resultados não pode estar descontextualizada, realizar-se desconsiderando a atividade de escrita desenvolvida e aplicada pelas docentes de cada 5º ano do EF observado. Assim sendo, esta pesquisa propõe-se, então, a discutir os resultados relacionando-os à forma como as professoras de cada uma das salas desenvolveram as atividades de escrita. Para esta análise, também é usado o estudo bibliográfico realizado na seção 3, subsidiando tal discussão e apontando prováveis causas para os problemas de escrita bem como os caminhos possíveis para solucioná-los. Ou seja, o diálogo dos resultados obtidos com outras pesquisas deve contribuir com a compreensão dos aspectos positivos e negativos da escrita dos alunos, aprofundando a reflexão sobre as características da escrita dos gêneros textuais nas escolas e a relação da escrita de tais gêneros com a forma como as docentes organizam as atividades de escrita.

Nesta análise, o primeiro ponto a ser destacado, e é muito importante que seja enfatizado, é que os alunos foram capazes de produzir gêneros textuais nas escolas que participaram deste estudo e que os gêneros escritos (uns mais, outros menos) seriam capazes de funcionar socialmente. Contudo, não se deve desconsiderar os sérios problemas que tais escritas apresentaram e a esta seção cabe apresentar quais foram os principais problemas encontrados nas escritas dos textos, as possíveis causas e as soluções possíveis.

A primeira constatação que esta pesquisa chega é a de que a ausência da leitura e de discussão/estudo do gênero textual ou uma leitura e um estudo não muito

aprofundados dos textos (sem estudo de todos os componentes necessários à escrita do gênero) pode ser a causa de alguns problemas encontrados na escrita dos poemas e dos contos de terror. Tal assertiva encontra respaldo na pesquisa de Raick (2013), a qual percebeu que a ausência ou o estudo ineficiente dos textos de apoio refletiram em problemas de escrita relativos à construção do conteúdo temático nos textos.

Raick (2013) constatou grandes dificuldades dos alunos, quando escreveram seus textos argumentativos, em desenvolver a temática do texto, cujo baixo grau de informatividade prevaleceu e o uso das frases prontas, dos discursos vazios e do senso comum foram as principais estratégias utilizadas pelos alunos para, segundo a autora, preencher espaço nos textos, já que não tinham muito o que dizer. Tais dificuldades foram atribuídas, pela pesquisadora, a não realização da leitura dos textos de apoio ou a simples leitura sem o estudo do texto, sem discutir e sem sistematizar o que é aceitável em gênero textual no que se refere à estrutura, à linguagem e ao tema.

As fragilidades observadas pelo estudo de Raick (2013), no desenvolvimento do conteúdo temático resultantes da ausência completa ou da simples leitura dos gêneros, podem ser também estendidas à estrutura composicional e ao estilo de linguagem. Isso pode ser percebido nos poemas escritos pelos alunos do 5º ano A relacionados à forma como a docente conduziu a atividade de escrita, já que, por exemplo, a estrutura composicional dos poemas escritos, ainda que tivesse alguns problemas, foi desenvolvida adequadamente em mais da metade da turma (organização em versos e estrofes) e, dentre estes, 33,3% desenvolveram tal estrutura de forma ainda mais elaborada: fazendo uso das rimas ou da métrica. Isso resulta do que foi desenvolvido na SD pela docente, já que esta leu vários poemas com os alunos, realizou estudos relativos à quantidade de estrofes e versos presentes em cada poema: a professora lia, reconhecia tais elementos, contava-os, estudava-os e conceituava-os. Ou seja, a estrutura dos poemas escritos obedeceu adequadamente a todas as exigências do gênero expostas pela professora aos alunos por meio de sua leitura e de seu estudo.

Analogamente, a estrutura composicional dos contos de terror, escritos pelos alunos do 5º ano B, também foi favorecida pela orientação dada pela docente que enfatizou a importância de o texto ser escrito em parágrafos. O reforço dado pela docente sobre essa característica do gênero somada ao fato de os alunos escreverem predominantemente textos narrativos no Ensino Fundamental I fez com que 100% dos

textos fossem escritos em prosa. Entretanto, nada foi discutido pela professora sobre como os cinco elementos da narrativa (enredo, narrador, personagens, espaço e tempo) se comportam nos contos de terror: a professora não leu, junto aos alunos, contos de terror nem os discutiu, avaliando como tais elementos produzem o terror ou o medo nesses textos. Assim sendo, a não realização das leituras e do estudo das especificidades dos elementos que compõem os contos de terror pode ter contribuído ou determinado, assim como constatou Raick (2013), o fracasso de parte dos alunos no desenvolvimento da estrutura do gênero: 36,4% não foram capazes de criar sequer um elemento da narrativa (enredo, personagem ou espaço) que produzisse o terror e o medo.

Quanto ao estilo de linguagem adotado no conto de terror e no poema, é possível também associá-lo à ausência de leitura e de estudo do gênero (como ocorreu com a escrita dos contos de terror) ou à não realização do estudo do estilo de linguagem dos poemas. A Professora B, como já relatado, apenas ditou um conto aos alunos do 5º ano B e não o leu, tampouco o discutiu com o grupo, o que fez com que muitos alunos expressassem, em comentários que faziam entre si, a total incompreensão do enredo da narrativa ditada. Ademais, a professora nada conversou com os alunos sobre as características da linguagem dos contos de terror, apenas fez, durante a escrita dos alunos, comentários relativos à atenção que deveriam ter com os parágrafos do texto ou com a ortografia de algumas palavras. Sendo assim, não era de se esperar que os alunos conseguissem, por si só, produzir uma linguagem simples, clara e com descrições que criassem a atmosfera de terror ou de medo. O que resultou negativamente em 22,7% de contos de terror com muitos problemas no uso da norma culta da língua, dificultando a leitura fluente do texto e outros 54,6% dos textos apresentaram problemas constantes de gramática e sem qualquer indício de descrição para a criação de atmosferas de terror ou de medo.

Resultado semelhante também ocorreu com a escrita dos poemas: ainda que a docente tenha lido e discutido muitos poemas com os alunos, ela não estudou as peculiaridades do estilo de linguagem poético. Ou seja, a ausência desse estudo fez com que o sentido conotativo ou outros recursos formais que poderiam ampliar a significação e trazer múltiplos significados, algo que é típico da linguagem dos poemas, pouco ocorressem ou acontecessem precariamente. As intervenções de linguagem feitas pela professora, como já relatado na seção anterior, ocorreram apenas no sentido de editar os textos escritos, corrigindo somente os erros de

ortografia e de concordância verbal e nominal, sem provocar, no entanto, intervenções reflexivas em torno do cuidado com o uso da linguagem padrão. Assim sendo, como os alunos apenas tinham que copiar a primeira versão dos textos com as correções da professora, muitos alunos não se preocuparam em corrigir outros problemas de linguagem não apontados pela docente e, por isto, os poemas também apresentaram muitos problemas gramaticais.

Por fim, os resultados obtidos no eixo conteúdo temático reforçam as constatações já feitas por Raick (2013), uma vez que a leitura dos diversos poemas, feita pela Professora A com seus alunos, e a discussão constante sobre o tema “O lugar onde vivo” fez com que 100% dos alunos conseguissem se adequar ao tema. Ainda assim, a professora não trabalhou a necessidade de os alunos escreverem textos autorais, expressando-se criticamente, com ironia, com humor ou com outros elementos no desenvolvimento da temática. Dessa forma, apenas 14,3% dos poemas revelaram algum grau de autoria na escrita.

O desenvolvimento da temática, nos contos de terror produzidos pelo 5º ano B, teve resultado diferente ao que ocorreu com os poemas. Acredita-se que, pelo fato de a Professora B não ter lido ou discutido textos pertencentes ao gênero conto de terror, por não ter especificado a temática desses contos e tampouco ter estudado os temas possíveis com os alunos, criou-se a possibilidade de os alunos que não conheciam os limites do gênero trouxessem, para seus textos, temas que não eram pertinentes para a geração do terror ou que produzissem o terror apenas parcialmente: geralmente, no conflito inicial, criando a atmosfera de terror e de medo que era, porém, “quebrada” ao longo da narrativa, quase sempre pela tentativa de gerar humor. Contudo, tanto o humor quanto o terror não foram alcançados em 72,8% dos textos (quando somados os resultados “nulo” e “precário”) porque fugiram completamente dos temas possíveis aos contos de terror ou por se tornarem, ao longo do desenvolvimento do enredo, inverossímeis, já que rompiam com atmosfera de terror e de medo.

O estabelecimento da relação dos resultados obtidos na escrita dos gêneros poema e conto de terror com a pesquisa de Raick (2013) parece, para este estudo, bastante aceitável, já que, diante do que foi explicitado, todas as características do gênero que foram estudadas, junto aos alunos, a partir de leituras, de análises, de questionamentos ou de discussões, acabaram se manifestando nas escritas dos alunos como elementos característicos do gênero escrito, ainda que, em alguns casos, houvesse problemas. Já as características não trabalhadas pelas duas

docentes foram justamente aquelas que os alunos mais tiveram dificuldade ou não conseguiram desenvolver em seus textos.

A associação que esta pesquisa faz entre os aspectos positivos e negativos das escritas dos contos de terror e dos poemas e a necessidade de utilização da leitura como instrumento fundamental para capacitar os alunos-escretores no que se refere ao domínio do gênero encontra respaldo também na pesquisa de Silva E. (2015). Seu estudo revelou que a utilização da leitura como parte dos módulos de intervenção em uma Sequência Didática (SD) para o ensino de gênero textuais possibilitou a melhor compreensão do gênero, desenvolvendo diversos componentes: ampliação do repertório intelectual por meio da apropriação de conhecimentos (o que melhorou o desenvolvimento do conteúdo temático), maior familiaridade do aluno com a linguagem do gênero, e, por fim, aprendizado do funcionamento da estrutura do gênero.

Caetano (2014) seguiu nessa mesma direção. Para ele, a utilização da leitura, nos módulos de intervenção, provoca a aprendizagem do gênero textual a partir do processo de relação intertextual, ou seja, as escritas dos alunos refletirão aquilo que eles estão lendo. O autor, para chegar a tal assertiva, trabalhou com o reconto de fábulas e, ao desenvolver a SD para ensiná-las, com todas as etapas necessárias (apresentação do gênero, escrita do texto, estudo do texto e do contexto de produção das fábulas, e escrita final), constatou o quanto o trabalho intenso com a leitura e com o estudo do gênero fez com que as escritas dos alunos avançassem quando comparadas as primeiras versões com as versões definitivas dos textos.

A hipótese de que a leitura e o estudo do gênero textual são determinantes para a construção do escritor proficiente é também uma das constatações da pesquisa de Fonseca (2012). O estudo mostrou que a leitura e o estudo de contos fantásticos foram fundamentais para desenvolver a escrita do gênero por alunos do 4º ano do EF. Ademais, a pesquisadora ressalta a relevância da sistematização de atividades que contribuam com a construção de conhecimentos necessários para a escrita dos gêneros textuais. Fonseca (2012) enfatiza a importância da construção das SD para que os alunos aprendam ou desenvolvam a escrita de seus textos: planejamento, leituras, escrita da primeira versão escrita, atividades de revisão, de estudo do gênero (do tema, da estrutura e da linguagem), revisão, correção das escritas e produção da versão final são, segundo a pesquisadora, essenciais para que o gênero escrito pelos alunos se desenvolva como esperado, tornando-se funcional.

A pesquisa de Fonseca (2012), Caetano (2014), Silva E. (2015), entre outros reforçam que a aplicação das atividades programadas, por meio das SD, é imprescindível para o aprendizado da escrita dos gêneros textuais. O levantamento bibliográfico feito por este estudo revelou que o uso das SD para o ensino dos gêneros textuais, assim como defendido por Schneuwly e Dolz (2004), por meio das atividades de intervenção elaboradas considerando as dificuldades dos alunos na escrita de cada gênero, é determinante para o avanço da escrita. No entanto, a ausência da SD, a chamada escrita livre, sem o direcionamento e a intervenção naquilo que se revela como dificuldade de escrita do gênero, mostra-se desvantajosa e resulta em muitos problemas na construção do gênero textual proposto.

Nesse sentido está a pesquisa de Souza A. (2015) que, comparando a primeira e a última versão dos gêneros textuais carta pessoal e carta do leitor escritos pelos alunos, observou muitos avanços, após a aplicação dos módulos de intervenção. Tais melhorias foram notadas, sobretudo, no desenvolvimento da linguagem das cartas pessoais: muitos problemas gramaticais foram resolvidos. Ademais, houve também melhorias na construção da estrutura e no desenvolvimento da temática das cartas pessoais.

O estudo de Souza A. (2015), ao ressaltar os avanços nas soluções de problemas de ordem gramatical nos textos após a aplicação de módulos de intervenção, permite que esta pesquisa defenda que as atividades de intervenção, tanto nos poemas quanto nos contos de terror escritos, poderiam auxiliar os alunos a sanar ou minimizar as dificuldades no tratamento da linguagem escrita. Atividades de leitura e de interpretação, por exemplo, poderiam intervir na escrita dos poemas, solucionando as dificuldades com o uso conotativo das palavras, obtendo significados inesperados, combinações surpreendentes entre as palavras, fazendo com que um número maior de alunos conseguisse usar adequadamente a linguagem poética. Já, para os contos de terror, exercícios de leitura e de escrita de descrição de personagens e de espaços criando atmosferas de terror e de suspense certamente fariam com que boa parte dos alunos revisassem suas escritas e adequassem a linguagem de seus contos, criando períodos mais descritivos, com palavras apropriadas à geração do terror e do medo.

Quanto ao melhor uso da gramática nos textos, discutido por Souza A. (2015), ainda que esta pesquisa prefira não se aprofundar em tal discussão, é preciso considerar que o fato de a Professora B não propor nenhuma revisão do texto escrito,

atividade de reflexão sobre a linguagem ou mesmo ter corrigido/editado os textos impediu que muitos alunos realizassem melhorias e o resultado desta ausência de intervenção foi um número significativo de contos de terror com problemas gramaticais tão severos que comprometeram a coerência dos textos. Todavia, percebeu-se também que o trabalho de edição dos textos feitos pela Professora A, a qual se limitou praticamente a corrigir erros ortográficos, também não foi capaz de solucionar todos os problemas, seja pelo fato de os alunos não realizarem as correções propostas, seja pela dificuldade de solucionar especialmente os problemas de ordem sintática. Ou seja, não bastou apontar os erros para que os problemas de uso da norma culta fossem solucionados.

Considerando que a intervenção docente é o caminho para a solução de alguns problemas de escrita dos alunos, destacam-se os resultados positivos das intervenções observadas na pesquisa de Zampiere Junior (2015). Esse estudo constatou que a utilização de bilhetes sugerindo correções e alterações na escrita dos alunos propiciaram avanços no uso da norma culta da língua: foram observadas melhor adequação e ampliação do vocabulário, melhoria no uso dos elementos de referenciação que estabelecem a coesão textual e avanços na estruturação do discurso direto e indireto. O autor ressaltou que, ao adotar os bilhetes na SD para a realização de intervenções na escrita do gênero, houve maior envolvimento dos alunos com o processo de revisão do texto, já que os bilhetes os instigavam a pesquisar os desvios de escrita, diferentemente do que ocorria quando o professor apenas apontava ou corrigia o erro dos alunos e estes apenas transcreviam as correções para outra folha.

A estratégia de intervenção adotada por Zampiere Junior (2015) é uma dentre as muitas possíveis quando se adota a SD como norteadora do ensino de gêneros textuais. Uma das principais vantagens do uso das SD é a proposta de, a partir da primeira versão do texto escrito pelos alunos, observar quais intervenções devem ser feitas e, a partir de então, elaborar intervenções pedagógicas direcionadas às dificuldades apresentadas na escrita do gênero.

Na seção 3, desta pesquisa, foram apresentados diferentes módulos de intervenção que produziram resultados positivos na escrita dos alunos. Gonçalves (2014) apostou no processo de intervenção em que dava mais autonomia aos alunos, valorizando as capacidades deles como examinadores do próprio texto e dos colegas e, por meio de atividades de revisão (trocas de textos entre os pares, revisão do texto

do colega e reescrita), observou-se significativo avanço (principalmente em relação às escolhas linguísticas) após os alunos reescrevem três vezes o gênero justificativa de pesquisa. No mesmo sentido, a pesquisa de Lima (2015) enfatizou a importância de os alunos se mostrarem autores da própria escrita em todas as etapas da construção do texto, inclusive no processo de revisão. A pesquisadora defendeu a participação mútua de professores e de alunos no processo de revisão textual para que a escrita final apresentasse modificações relevantes em relação à primeira. Essa cumplicidade foi percebida, nesse estudo, pelos alunos que fizeram uso do “roteiro de refacção” disponibilizado a eles para orientar a revisão do texto.

Por sua vez, a pesquisa de Lima (2015) apresentou a formação de duplas como estratégia que, somada ao “roteiro de refacção” utilizado para corrigir os textos, potencializou o processo de revisão e de correção do gênero textual. O autor constatou que quando o “roteiro de refacção” foi utilizado por duplas, outros desvios que não eram indicados pelo roteiro foram percebidos e corrigidos pelas duplas. Ou seja, percebeu-se que o trabalho de revisão em conjunto foi capaz de apontar soluções de problemas não previstos pelo material fornecido pelo professor. Nesse sentido, a pesquisa de Leal e Luz (2001) reforçou a importância da formação de duplas para o processo tanto de escrita da primeira versão quanto para a revisão e reescrita do texto. Essa pesquisa constatou que principalmente alguns pares de alunos (duplas formadas com alunos considerados fraco-médio e médio-médio) apresentaram melhores resultados na escrita de três gêneros textuais (carta, notícia e conto) do que os que fizeram seus textos sozinhos. Os outros pares não obtiveram tamanho sucesso em todos os gêneros escritos, porém, não escreveram pior do que quando estavam sozinhos. Para Leal e Luz (2001), os agrupamentos fizeram com que os alunos trocassem informações e aprendessem um com outro, reconhecendo problemas e soluções que individualmente não conseguiriam.

As estratégias de intervenção elencadas apresentaram-se como possíveis alternativas para o aprimoramento da escrita de diferentes gêneros e, ao proporem o estudo do gênero, a correção, a revisão e a reescrita, possibilitam o avanço na construção dos eixos de conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem dos gêneros textuais. Entretanto, a observação da atividade de escrita realizada junto aos alunos do 5º ano B não revelou nenhuma intervenção antes ou após a escrita da primeira e única versão do conto de terror, apenas ocorreu a fala da professora, em alguns momentos, pedindo, enquanto os alunos escreviam, que se

atentassem aos parágrafos e à grafia de algumas palavras. Ou seja, os problemas que ocorreram na escrita do gênero, principalmente relacionados à utilização da linguagem clara, simples, respeitando as convenções da língua e à adequação aos temas possíveis nos contos de terror não foram sequer constatados pela docente, já que ela não leu os textos produzidos, tampouco os corrigiu ou preparou módulos de intervenção nas escritas.

Já a Professora do 5º ano A interveio na escrita dos alunos em algumas situações e, quando a proposta interventiva fez com que os alunos pensassem sobre a própria escrita, avaliassem e refletissem sobre o gênero, houve resultado positivo. Isso pode ser percebido na capacidade de estruturar o poema em versos e com rimas, já que a docente estudou e analisou os versos e as rimas por meio da leitura de diversos poemas e anotou na lousa algumas questões reflexivas sobre a organização do poema em versos e com rimas. O resultado positivo também foi percebido no desenvolvimento do tema no poema, 100% atendido: reflexo também do trabalho de leitura e de reflexão sobre a temática “O lugar onde vivo”. Contudo, a edição dos textos feita pela docente não se mostrou muito produtiva, pois, mesmo que ela tenha solucionado alguns desvios ortográficos ou de concordância, muitos outros foram notados na versão final dos poemas, o que significa que os alunos não desenvolveram a capacidade de avaliar a linguagem do próprio texto. Ou seja, diferente do que ocorreu nas pesquisas aqui citadas, que revelaram os benefícios de algumas estratégias de intervenção na escrita (bilhetes de revisão, “roteiro de refacção”, trocas de textos, formação de duplas etc.), a professora não promoveu a reflexão dos alunos sobre a própria escrita, apenas gerou um exercício automático de “passar a limpo” o texto corrigido pela docente.

Portanto, os resultados das escritas dos alunos das duas escolas, quando relacionados às atividades desenvolvidas pelas docentes, permitem que esta pesquisa conclua primeiramente que a presença da SD é necessária para o sucesso da escrita do gênero. Ademais, a SD pode contribuir muito ou pouco para essas escritas, colaborará mais quando os docentes elaborarem as intervenções de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita do gênero textual e menos quando apenas propor atividades de correção sem se atentar às reais necessidades/dificuldades de escrita do grupo. Assim sendo, conclui-se então que as intervenções pontuais realizadas no Ensino Fundamental I, como fez a Professora A, ao trabalhar a construção dos versos e das rimas e o tema dos poemas, foram

capazes de fazer com que os alunos desenvolvessem o que foi estudado no gênero e que as correções “tradicionais”, que apenas apontaram os erros, produziram pouca ou nenhuma melhoria nas escritas.

Também é notório o efeito negativo da “escrita livre”, em que a docente apenas diz sobre o que os alunos devem escrever, não lê nenhum texto que permite o aprofundamento da temática ou o reconhecimento das características estruturais e linguísticas do gênero e, pior ainda, não promove nenhuma intervenção após a escrita da primeira versão do gênero. Ou seja, a ausência total de direcionamento dos alunos no processo de construção e de revisão do texto produz uma escrita com muitos problemas, cujo gênero textual esperado apenas se construirá única e exclusivamente pelo esforço do aluno que recuperará outras experiências que já teve com o gênero ou o escreverá por “intuição”.

Assim sendo, a necessidade e a importância das Sequências Didáticas no ensino de gêneros textuais no Ensino Fundamental I é uma constatação desta pesquisa que reforça os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) e de outros pesquisadores aqui citados que constataram em um ou mais gêneros textuais avanços provocados pela aplicação de SD em diferentes etapas de ensino nas escolas. Franco (2015), por exemplo, ressaltou o efeito positivo que a aplicação de uma SD teve para o desenvolvimento da criticidade dos alunos na escrita de textos de opinião: após o trabalho desenvolvido com a SD, os discentes passaram a construir, em seus textos, uma relação dialógica entre seu discurso e o de outros autores. Silva P. (2015) constatou que muitos alunos migraram, na produção de notícias, de uma escrita considerada insatisfatória ou parcialmente satisfatória para satisfatória (quase 50% dos discentes) após a aplicação dos módulos de intervenção em uma SD e a reescrita dos textos.

Nos textos narrativos, o efeito das SD também foi muito positivo, Dalla-Bona e Bufrem (2013) verificaram o avanço na construção da autoria após sua aplicação. Percebeu-se, nessa pesquisa, que a leitura de outros textos pertencentes ao mesmo gênero textual favoreceu a criação de suas próprias histórias pelos alunos e a presença do professor, como mediador do saber do aluno com o que ele ainda deveria aprender sobre o gênero, foi capaz de promover a investigação dos discentes em torno do que seria ainda necessário para melhorar a escrita do texto.

Da mesma forma, a pesquisa de Santos (2016) indicou o quanto os módulos de intervenção das SD foram capazes de diminuir ou mesmo suprimir muitos

problemas de escrita de um gênero narrativo. A pesquisa-ação do autor identificou problemas em todos os componentes do gênero fábula: na estrutura composicional (na organização dos parágrafos ou na construção dos elementos da narrativa), na manutenção da coesão e da coerência textual e na linguagem (ortografia, pontuação e concordância). A criação dos módulos de intervenção permitiu que boa parte desses problemas fossem solucionados, algumas dificuldades de escrita foram, inclusive, totalmente sanadas.

Os avanços na escrita dos alunos constatados pelo estudo de Santos (2016) permitem uma comparação com as atividades de escrita observadas e os textos produzidos pelos alunos dos 5º anos A e B nesta pesquisa. Isso porque a ausência total de módulos de intervenção (como ocorreu com o 5º ano B que produziu contos de terror) ou as poucas e frágeis intervenções (já que houve apenas uma intervenção produtiva para a escrita do poema no 5º ano A) não permitiram a solução de boa parte dos problemas encontrados na escrita dos alunos, tal qual foi constatado em Santos (2016).

Em síntese, os resultados aqui expostos e as discussões realizadas não são capazes e nem servem para apontar os responsáveis pelos problemas encontrados na escrita dos gêneros textuais poema e conto de terror pelos alunos, mas são importantes para se reconhecer, como visto no levantamento bibliográfico e confirmado pela pesquisa de campo, que o sucesso ou o fracasso da escrita dependem muito da elaboração das SD. Essas, por sua vez, ocorrem apenas quando há aproximação do aluno (autor), do texto (objeto a ser conhecido) e do professor mediador (aquele que apresenta o que ainda não se sabe). A SD seria então o elo que aproxima os três e que promove o aprendizado do gênero textual por meio da apresentação do gênero textual (com leituras, estudos, discussão e observação do que os alunos já sabem), da escrita da primeira versão do texto (e identificação do que ainda é necessário aprender), dos módulos de intervenção (atividades orais, em dupla, em grupos, coletivas, exercícios de reflexão, reescritas, roteiros de correção, autocorreção, troca de textos entre os pares, revisão orientada, leituras de textos do mesmo gênero e de outros gêneros etc.) e da produção final (avaliação do que foi aprendido).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa almejou compreender melhor como ocorrem as escritas dos gêneros textuais por alunos do Ensino Fundamental I. Sendo assim, o principal objetivo deste estudo foi avaliar os componentes internos dos gêneros: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo de linguagem. Contudo, compreendendo que não se pode avaliar um texto sem antes considerar seu contexto de produção, foi preciso observar também como ocorreram as propostas de escrita dos gêneros textuais, correlacionando-as aos resultados obtidos nas escritas.

Assim sendo, duas questões foram centrais para este estudo: 1. Os alunos são capazes de escrever gêneros textuais nas escolas de Ensino Fundamental I? 2. Como se caracterizam essas escritas, ou seja, quais são as potencialidades e as fragilidades na escrita de um gênero textual nas escolas? Porém, a complexidade da temática estudada exigiu que, antes do trabalho de campo, fosse feito um extenso estudo teórico-bibliográfico para, primeiramente, orientar a observação das atividades de escrita e, em seguida, sustentar a descrição e a análise dos resultados.

O levantamento bibliográfico ocorreu, primeiro, com objetivo de discutir o que são os gêneros textuais e qual a importância de seu ensino. Para essa discussão, aceitou-se a definição de gêneros textuais trazida por Bakhtin (2003), o qual os explica como enunciados relativamente estáveis com conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional bem definidos, cuja existência se dá para atender aos interesses dos enunciadorees em suas atividades em um determinado campo discursivo. Compreensão semelhante à de Marcuschi (2002), o qual entende os gêneros textuais como produtos que concretizam toda a comunicação verbal, por meio dos quais muitas atividades sócio-discursivas, que “dizem” e “agem” sobre o mundo, acontecem. Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais representam a materialização dos textos no dia a dia, eles são formas textuais concretas que ocorrem nos diferentes espaços sociais. Ou seja, os gêneros textuais apresentam conteúdo, estilo de linguagem e estrutura composicional relativamente estáveis para que possam ser usados pelos seus enunciadorees em suas necessidades cotidianas, atendendo tanto a interesses pessoais quanto coletivos dos sujeitos que deles necessitam.

A definição de gênero textual, tal qual apresentada, parece já suficiente para justificar a necessidade de seu aprendizado nas escolas, porém, soma-se a isto a

noção de letramento, trazida ao Brasil no final da década de 1980, principalmente por Soares (2006). A aceitação das práticas de letramento como procedimento didático nas escolas modificou substancialmente a forma como o ensino da leitura e da escrita ocorriam, uma vez que se reconheceu que o mero ensino da codificação e da decodificação das letras não era mais suficiente para formar os sujeitos como leitores e escritores de textos. Foi então que o processo de letramento passou a acontecer atrelado à alfabetização para ensinar a escrita, com o propósito de conduzir os sujeitos ao aprendizado dos códigos da escrita (grafia e leitura das letras, das palavras e das frases) e também de torná-los capazes de usar a escrita nas mais diversas práticas sociais em que elas ocorrem. Assim sendo, a escola assumiu a responsabilidade de fazer com que as crianças se apropriassem da escrita, aprendessem a usá-la de modo funcional e, para tanto, tornou-se necessário que elas aprendessem também a ler e a escrever os gêneros textuais. Sobre isso, Val (2007) ressalta que, por mais que as crianças conheçam/dominem muitos gêneros textuais antes mesmo de entrar na escola (principalmente os orais), há aqueles que são desconhecidos ou que a complexidade de seu aprendizado dependerá do ensino sistematizado na escola para que aprendam a usá-los de modo satisfatório. A escola, então, assumiu a responsabilidade de ensinar gêneros textuais que circulam em espaços sociais dos quais as crianças não participam e não participarão se não os aprenderem.

Assim, verificar a qualidade da escrita dos gêneros textuais nas escolas, para esta pesquisa, significa observar se elas ensinam a escrita como funcional, se as crianças se apropriam de práticas de escrita que realmente ocorrem em suas vidas. Nesse sentido, como primeiro procedimento metodológico para tal investigação, adotou-se a leitura de teses, dissertações e artigos, exposta na seção 3, a qual revelou que a escrita de gêneros textuais tem ocorrido no Ensino Fundamental e que as crianças e os adolescentes são escritores de gêneros textuais funcionais. Entretanto, percebeu-se também que essas escritas apresentam problemas de diferentes naturezas: relativos à construção estrutural do gênero; relacionados ao desenvolvimento do conteúdo e das ideias presentes; e, sobretudo, referentes à linguagem empregada nos gêneros: tanto problemas de registro (ortografia, pontuação, acentuação, sintaxe, coesão textual etc.) quanto dificuldades de empregar o estilo adequado a cada gênero.

O estudo bibliográfico realizado também indicou o uso das Sequências Didáticas (SD), propostas por Schneuwly e Dolz (2004), como procedimento

necessário para o aprendizado dos gêneros textuais. Essas pesquisas apontaram que, por meio delas, é possível tanto apresentar, aos alunos, os gêneros textuais totalmente desconhecidos, quanto avaliar o domínio dos gêneros e atuar sobre as principais dificuldades encontradas na escrita a partir dos módulos de intervenção elaborados justamente para atender às dificuldades encontradas.

As pesquisas também revelaram que, contrariamente ao efeito provocado pelas SD, a simples leitura de textos, sem o estudo aprofundado do gênero, e exercícios de escrita isolados, sem qualquer sistematização se mostraram ineficientes para o ensino dos gêneros textuais. Já as SD contemplaram todas as fases necessárias ao aprendizado da escrita: 1. Apresentação do gênero (leitura, discussão do gênero, constatação do conhecimento prévio dos alunos, estudo e sistematização do gênero); 2. Escrita da primeira versão (avaliação do desempenho inicial e identificação das fragilidades da escrita); 3. Aplicação dos módulos de intervenção (atividades orais, escritas, individuais, em dupla ou em grupos, exercícios de revisão, atividades direcionadas, revisão orientada, autocorreção, correção do professor, outras escritas diagnósticas etc.); 4. E a produção final (momento em que se observa o aprendizado: avaliam-se os resultados dos módulos de intervenção aplicados e verifica-se se os problemas foram sanados).

Analogamente ao que se observou no levantamento bibliográfico realizado estão os resultados obtidos na pesquisa de campo. Primeiramente, constatou-se que os alunos conseguiram escrever os gêneros textuais poema e conto de terror. Ainda que as escritas dos discentes apresentassem muitas fragilidades, os textos, em linhas gerais, apresentaram as características predominantes dos gêneros propostos e foram capazes de produzir, relativamente, o efeito pretendido por cada gênero, ou seja, percebeu-se que, nas escolas, é possível que os gêneros textuais sejam produzidos e que tais gêneros funcionem nos seus espaços sociais de origem. Entretanto, observou-se também problemas graves na construção dos componentes internos dos dois gêneros escritos. Na escrita dos poemas, dentre as principais dificuldades encontradas, estão a construção das rimas e do ritmo, o desenvolvimento da autoria e do estilo de linguagem conotativo e/ou outros recursos formais próprios da linguagem poética. Já em relação aos contos de terror, as principais dificuldades relacionaram-se à construção de elementos da narrativa que produzissem o terror ou o medo, à construção do conteúdo temático que criasse atmosfera de medo ou de

terror e ao uso da linguagem de forma simples, clara e com passagens descritivas para gerar o medo.

Após a observação da atividade de escrita desenvolvida junto aos alunos e a leitura dos textos escritos, estabeleceu-se uma relação direta dos aspectos positivos e negativos observados nas escritas à maneira como a atividade foi conduzida pelas docentes junto aos discentes. A descrição dos resultados da escrita dos poemas e dos contos de terror comparada às observações das atividades de escrita desenvolvidas pelas docentes deixou evidente que as características do gênero textual estudadas em sala de aula ou as intervenções realizadas para solucionar alguma dificuldade geraram efeito positivo na escrita dos alunos. Porém, a escrita espontânea, sem o estudo do gênero e sem intervenção nas dificuldades apresentadas, resultou em componentes internos do gênero textual não desenvolvidos ou desenvolvidos de modo insatisfatório. Ou seja, percebeu-se, novamente, uma relação direta entre a SD aplicada e o resultado da escrita dos estudantes.

Exemplo disso é o estudo dos poemas feito pela docente, junto aos alunos, quanto à organização em versos e em estrofes que resultou na grande maioria dos poemas escritos atendendo a este componente estrutural do gênero, o mesmo ocorreu com o conteúdo temático, 100% atendido nas escritas dos alunos, já que a professora trabalhou exaustivamente o tema “O lugar onde vivo”. Por sua vez, o estilo de linguagem poético e a presença da autoria, em nenhum momento tomados como objeto de estudo na SD, mostraram-se os elementos mais frágeis na escrita.

Analogamente a esse resultado, os contos de terror escritos pelos alunos do 5º ano B também não obtiveram sucesso em componentes do gênero não estudados. O fracasso no desenvolvimento verossímil da temática do terror justifica-se pelo fato de a professora não desenvolver atividades de leitura e de estudo de textos que abordem o tema necessário ao gênero. A construção de elementos da narrativa que provoquem o medo também não foi alvo de estudo, o que resultou em pouquíssimos textos apresentando esse elemento. O mesmo ocorreu com a linguagem, já que não foram realizados estudos abordando a necessidade de ser simples, clara e de usar a descrição como recurso estilístico para a produção do terror, o que resultou em escassos textos que apresentassem tais características.

Portanto, as observações das atividades de escrita juntamente com os resultados obtidos nos textos dos alunos reforçam a relação existente entre a SD

desenvolvida e a qualidade do gênero textual escrito em sala de aula. O primeiro ponto a se destacar sobre a relevância das SD para o ensino dos gêneros textuais é a importância da leitura e do estudo dos gêneros que serão escritos. Raick (2013), Silva, E. (2015), Caetano (2014), Fonseca (2012), dentre outros autores aqui estudados, concordam, em seus estudos, que a leitura é fundamental para o ensino da escrita dos gêneros, contudo, ressaltam que ela deve ser direcionada e sistematizada para que a criança e o adolescente reconheçam como se organiza o gênero textual a ser escrito. Tais constatações foram as mesmas no estudo de campo aqui realizado, visto que os componentes estudados no poema por meio da leitura (como ocorreu ao estudar a temática do poema ou a estrutura do poema em versos e em estrofes) resultaram em escritas que desenvolveram muito bem as características do gênero.

Constatou-se também que, além da leitura e do estudo do gênero, as SD caracterizam-se, sobretudo, pela elaboração dos módulos de intervenção, cujo objetivo é desenvolver aquilo que se observou como dificuldade de escrita. Como visto nas pesquisas de Souza, A. (2015), Zampiere Junior (2015), Gonçalves (2014), Lima (2015) e Leal e Luz (2001), há muitas formas de intervir nas dificuldades encontradas na escrita de um gênero, essas diferentes estratégias utilizadas por esses autores mostraram resultados positivos se comparadas as primeiras versões com as últimas versões escritas pelos alunos. Contudo, as atividades de escrita, observadas neste estudo, pouco apresentaram ou não desenvolveram nenhum módulo de intervenção visando a correção de problemas encontrados, o que resultou, como já se discutiu, em problemas de escrita não solucionados após as atividades serem finalizadas. Concluiu-se, então, nesta pesquisa, que a realização de atividades específicas (módulos de intervenção) para atender aos problemas percebidos na versão inicial dos textos das crianças são cruciais para minimizar ou solucionar completamente as dificuldades observadas nas primeiras versões dos textos escritos.

Em síntese, os resultados e a análise da escrita dos alunos feita por este estudo, em primeiro lugar, destaca a improdutividade das chamadas escritas livres, cujo docente apenas dá um tema ao aluno ou indica o gênero textual a ser escrito e os discentes, sozinhos, quase que intuitivamente ou apenas resgatando conhecimentos anteriores, se arriscam a escrever o gênero. Contrariamente a isso, esta pesquisa reforça a importância da SD para que o conhecimento necessário à escrita do gênero seja construído coletivamente e sob o direcionamento do docente. A aprendizagem do gênero textual deve ocorrer de forma sistematizada, a partir de

módulos de intervenção elaborados para solucionar as dificuldades de escrita apresentadas. Assim sendo, acredita-se que esta pesquisa contribui tanto com os cursos de formação de professores nas universidades quanto com os professores que já atuam no ensino da Educação Básica, já que se provoca uma reflexão sobre como se caracteriza a escrita de gêneros textuais nas escolas de Ensino Fundamental I e também se problematiza o modo com as atividades de escrita são elaboradas e conduzidas pelos docentes, uma vez que podem produzir bons ou maus resultados, dependendo das escolhas feitas.

Portanto, cabem, ao final deste estudo, alguns questionamentos: Por que os professores, sabendo da importância das intervenções em torno das dificuldades de escrita dos alunos em cada gênero textual, não elaboram atividades de intervenção específicas para saná-las? Por que as Sequências Didáticas, já reconhecidas como importantes, ainda não são tão populares entre os docentes para o ensino dos gêneros? Por que os documentos oficiais, como a BNCC, o Pró-Letramento e os PCN de Língua Portuguesa, não enfatizam a importância do ensino sistematizado dos gêneros textuais e não orientam melhor os docentes em relação ao uso das Sequências Didáticas como estratégia para ensiná-los? E, diante da ciência das práticas de letramento, por que ainda persistem, nas escolas, práticas de produção de textos artificiais, cuja função pragmática do texto é esvaziada?

Tais perguntas, certamente, merecem outros estudos que as investiguem profundamente, no entanto, talvez os documentos oficiais aqui citados devessem abordar essas questões de modo a direcionar melhor os docentes na atuação em sala de aula. Por exemplo, o fato de a BNCC, documento que reorganiza a Educação Básica no Brasil, pouco discutir o ensino dos gêneros textuais e não abordar a importância da Sequência Didática para ensiná-los faz com que muitos docentes não reconheçam a importância desse ensino para formação leitora e escritora dos alunos, o que, certamente, prejudica a formação desses sujeitos e, conseqüentemente, reduz a participação deles nos espaços mais valorizados de uso da escrita.

REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, A.H.; ARMELIN, M.A. **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. 143 p. [Coleção da Olimpíada]. Disponível em: <[http://dediademadema.edunet.sp.gov.br/Downloads/OLP2014/Caderno de Poemas.pdf](http://dediademadema.edunet.sp.gov.br/Downloads/OLP2014/Caderno%20de%20Poemas.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANGELO, C.M.P.; MENEGASSI, R.J. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, [s.l.], v. 60, n. 3, p.475-506, dez. 2016. FapUNIFESP (SCIELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v60n3/1981-5794-alfa-60-3-0475.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.
- ARAÚJO, A.L.R.B. **Produção do gênero artigo de opinião no Ensino Fundamental através de Sequências Didáticas**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_fbfc629a9c364b59689e286977a38f3c>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALDISSERA, N.H.M. **O gênero de texto carta de leitor**: possibilidade didática para o ensino de Língua Portuguesa. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras - PROFLETRAS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_d8b87542931b25a1f6aaf29a5834294d>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- BARBOSA, F.B. **A produção de texto de opinião nas aulas de Língua Portuguesa**: uma proposta de trabalho. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16752>>. Acesso em: 02 jul. 2015.
- BARROS, L.F.P. **O professor e a produção de textos escritos**: o que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina? 2012. 316 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_e61201e77e3bb61273da5db2b35e5f06>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- BARROS, M. O menino que carregava água na peneira. In: BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011. Não paginado.

BASTOS, S.S.S. **O texto narrativo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II:** possibilidades de reconto de "O Rei Sapo". 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_ba91e60cc5e3215b9e5e000a9ab15bb5>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BATISTA, J.F. **A carta de reclamação no Facebook:** uma proposta para aulas de língua portuguesa. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Instituto de Letras e Linguística - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_04c48685512617d3c1c1c6ad62892d6a>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília, 1997. 144 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência:** língua portuguesa – 4ª série do ensino fundamental. [2011]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/LP.zip>. Acesso em: 02 maio 2015

BRASIL. **Pró-letramento:** programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação nacional da alfabetização 2014.** Brasília: INEP, 2015. Não Paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. Inep. Ministério da Educação (Org.). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** [2016]. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CABRAL, A.R.S. **(Re)criando (mini)contos de terror:** uma experiência de ensino de leitura e escrita de gênero multimodal. 2015. 230 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras - PROFLETRAS, Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_835d1ed62ce3ccc652da97c14bd92c21>. Acesso em: 02 jul. 2017.

CAETANO, V.C.A.V. **Intertextualidade:** uma contribuição para o ensino de produção escrita. 2014. 368 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_3652aad065180a3907b8a16102930ca4>. Acesso em: 02 jul. 2017.

CARVALHO, S.M. **O ensino do artigo de opinião:** das teorias às atividades didáticas dos apostilados da rede pública paulista. 2015. 197 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_79a747cbf2a8c80c51e3ac883f3e90c4>. Acesso em: 02 jul. 2017

CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. **Português:** linguagens: volume único. São Paulo: Atual, 2003.

CORRÊA, K.C.C. **A influência da oralidade na escrita nos anos iniciais.** 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_d9de583732eeec4b371876ec9c57cf02>. Acesso em: 02 jul. 2017.

DALLA-BONA, E.M.; BUFREM, L.S. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 29, n. 1, p.179-203, mar. 2013. FapUNIFESP (SCIELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a09v29n1.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

FERREIRA, V.V. **A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola.** 2013. 271 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Cap. 271. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_41189b3c7f7cca075159aa82a2b2b07d>. Acesso em: 02 jul. 2017.

FONSECA, A.A.S. **O gênero discursivo conto fantástico no processo sociocognitivo de leitura e escrita.** 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de

Pós-graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/ITAU_56128ede151dbd2aa8f92f2cfff91557>. Acesso em: 02 jul. 2017.

FRADE, I.C.A.S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p.21-40, nov. 2007. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/658/469>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

FRANCO, C.C.C. **A educação dialógica no ensino de produção de textos em língua portuguesa**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC_d1429a6ae95ba9ecce7e08bd901f25eb>. Acesso em: 02 jul. 2017.

GALVÃO, M.N.O.M. **A leitura e a produção textual no Ensino Fundamental I: uma proposta de como trabalhar com os gêneros textuais**. 2015. 343 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Centro de Ensino Superior do Seridó - Ceres, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Currais Novos, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_591f6318c546ffac11fc43564c5872b5>. Acesso em: 02 jul. 2017.

GANCHO, C.V. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M.F.C. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem na apropriação da leitura e da escrita. In: GOMES, M.F.C.; MONTEIRO, S.M. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/faE/UFGM, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento. Cap. 1. p. 9-46. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2006%20Aprendizagem_ensino_linguagem_escrita.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015

GONÇALVES, S. **Tessituras argumentativas: um espaço para a interação**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Filosofia e Língua Portuguesa, Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_71a7c04c6ae3e522a56ff142de9546cb>. Acesso em: 02 jul. 2017.

GONTIJO, C.M.M. Programas de melhoria da qualidade da alfabetização: leitura crítica. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 271-282, 2013. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20634/pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

GOTLIB, N.B. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

KISHIMOTO, T.M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Escolhas**, São Paulo, v. 3, n. 1, p.18-36, jun. 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1902/1904>>. Acesso em: 10 maio 2015.

KÖHLE, E.C. **A aprendizagem da escrita no ensino fundamental II com o auxílio de suportes digitais**. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_6c0b70006cc328ec375dbb09508173b8>. Acesso em: 02 jul. 2017.

LEAL, T.F.; LUZ, P.S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 27, n. 1, p.27-45, jun. 2001. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a03v27n1.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

LIMA, N.D.M. **A escrita como processo em construção**: uma intervenção na refacção de textos. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_2746e70574d11d54094003efa3c7fa86>. Acesso em: 02 jul. 2017.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Cap. 1. p. 19-36.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MIRANDA, S.C. **A gramática reflexiva como um instrumento para a produção escrita no ensino de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II**. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP_719ad70a6687e3c666f3096278e92a10>. Acesso em: 02 jul. 2017.

MORTATTI, M.R.L. Letramento, alfabetização, escolarização e educação. In: _____. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004. Cap. 5. p. 98-116. (Educação).

MORTATTI, M.R.L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

OLIVEIRA, G.R.; RODRIGUES, F.N.; J.R. CAMPOS. **Português: A arte da palavra**, 7º ano. São Paulo: Editora AJS, 2009.

OLIVEIRA, J.S. **Argumentação e ensino da escrita no Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Centro de Ensino Superior do Seridó - DLC, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_eb7eeb34383e1b7dbd966eba4b387223>. Acesso em: 02 jul. 2017.

OSTI, A.; ZACHARIAS, A.G. A escrita de um grupo de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. In: MARTINELLI, S.C.; FERNANDES, D.C. (Org.). **Aprendizagem escolar na contemporaneidade**. Curitiba: Juruá Editora, 2017. p. 118-131. Capítulo 6.

RAICK, V.C.A. **A produção do texto argumentativo na sala de aula: aspectos ligados à informatividade**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_e540d8b1520e0f9fadf3ddc46e1783e4>. Acesso em: 02 jul. 2017.

RENSI, T.S.; CARDOSO, M.S.; LEITE, R.S. **Ensino Fundamental: língua portuguesa 8º ano**. São Paulo: SOMOS, 2018.

ROJO, R. Letramentos da população brasileira: alfabetismo funcional, níveis de alfabetismo e letramento(s). In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Cap. 3. p. 41-58.

ROSA NETO, F.; XAVIER, R.F.C.; SANTOS, A.P.M. Caracterização da leitura e escrita. **Revista Cefac**, [s.l.], v. 15, n. 6, p.1643-1653, dez. 2013. FapUNIFESP (SCIELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n6/203-11.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. **Relatório Pedagógico 2014 SARESP: Língua Portuguesa**. São Paulo: SEE, 2014. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/RELATORIO_PEDAGOGICO_LINGUA_PORTUGUESA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M.C.B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M.C.B. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 2. p. 27-42. Disponível em: <http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Diversidade_Livro.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

SANTOS, G.V. **O uso do gênero fábula para o aprimoramento da produção escrita no sexto ano do Ensino Fundamental**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_e421b6f858171ce6cf62c2dca4d9329c>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SANTOS, J.G.C. **A escrita monitorada: o que é? Como se faz? Para que serve?** 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_da7ee647a8baf0cad895c98f9cd1cf08>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SANTOS, P.S. **A redação nas séries finais do ensino fundamental: da análise de erros às estratégias didáticas**. 2015. 218 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19178/1/2015_PriscillaSilvaSantos.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A.S.R. **Produção de narrativas escritas no ensino fundamental: estudo de casos**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_c7d497836db736396f0eb9f36d9fec2e>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SILVA, E.J. **Da leitura para a escrita do artigo de opinião**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_cafbb97cbf9fd28c8e1bd8dca81f5b62>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SILVA, F.R. **A escrita no Ensino Fundamental II: a presença de desvios gramaticais e variação linguística na produção de gêneros discursivos**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letra – PROFLETRAS, Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), Universidade Federal do Rio Grande

do Norte, Currais Novos, 2015. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_72a55d7668bfcf8cdd786a734ffe7db>.
Acesso em: 02 jul. 2017.

SILVA, P.M.L. **Trabalhando a notícia em sala de aula**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_9b685f2496d6ea1e3b93f586f40c61c8>.
Acesso em: 02 jul. 2017.

SOARES, M.; BATISTA, A.A.G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/faE/UFMG, 2005. 64 p. Coleção Alfabetização e Letramento. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.Alfabetizacao_e_Letramento/ColAlf.Let.01_Alfabetizacao_Letramento.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Trimestral. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SOUZA, A.M.L. **Produção de texto**: a revitalização de um gênero em extinção. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_1a1195158c43f5638e4c462d8ee3ca9c>.
Acesso em: 02 jul. 2017.

SOUZA, E.F. **Ensino-aprendizagem da escrita nas séries do Ensino Fundamental**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_7870baffc9915b1f9d8085f1d731a826>.
Acesso em: 02 jul. 2017.

SPINILLO, A.G.; CORREA, J. A revisão textual na perspectiva de professoras do ensino fundamental. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 62, p.107-123, dez. 2016. FapUNIFESP (SCIELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n62/1984-0411-er-62-00107.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

TFOUNI, L.V. Escrita, alfabetização e letramento. In: _____. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Questões da Nossa Época; v. 47. Cap. 1. p. 9-28.

VAL, M.G.C. **Produção escrita**: trabalhando com gêneros textuais. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em:

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/10-producao-escrita-trabalhando-com-generos-textuais.html>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

VAL, M.G.C.; MARCUSCHI, B. Poemas na escola: análise de textos de aluno. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 26, n. 2, p.65-88, ago. 2010. FapUNIFESP (SCIELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a04v26n2.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

ZAMPIERE JUNIOR, P.R. **Produção escrita**: desafios da correção - (des)focar a gramática tradicional? 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_75a66dbf839d6bf791de1bbdb1849fff>. Acesso em: 02 jul. 2017.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Convido você a participar da pesquisa “A escrita de gêneros textuais por alunos do Ensino Fundamental” que será desenvolvida por Flávio Renato dos Santos (pesquisador responsável), aluno da Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus Rio Claro. A pesquisa será registrada através de dissertação de mestrado, orientada pela Professora Doutora Andréia Osti.

O objetivo da pesquisa é analisar os textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental I em escolas públicas a partir da apresentação da proposta pelo professor. Para tanto, o pesquisador observará uma atividade de produção de texto elaborada e conduzida pelo professor junto aos alunos. Os registros ocorrerão por meio de uma escala de observação sistemática e de anotações em um diário de observação.

Após as observações, os textos finais produzidos pelos alunos serão coletados e, depois de uma análise geral, serão selecionados três textos para uma análise profunda da escrita do gênero textual proposto pelo professor.

Vale ressaltar que escola, professores e alunos não serão, em nenhuma fase da pesquisa, identificados por nome ou quaisquer outros índices que possam comprometer o sigilo do professor responsável pela atividade e dos alunos que escreveram os textos analisados. Para preservar a identidade dos alunos, os professores envolvidos na pesquisa serão orientados a pedir que eles não nomeiem a última versão de seu texto. Ou seja, será assegurado o anonimato dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

A coleta de dados, a partir da observação, e a análise dos textos somente serão realizadas após o consentimento dos professores e dos responsáveis pelas crianças após a assinatura de duas vias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que serão entregues aos alunos e ao professor.

A participação dos alunos e dos professores é voluntária e o pesquisador, durante toda a pesquisa, se disponibiliza para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o desenvolvimento do estudo, assim como é garantido, aos participantes, o acesso a todas as informações da pesquisa. Os riscos desta pesquisa são mínimos, podendo, eventualmente, causar algum desconforto, aos alunos e/ou aos professores, pela presença do pesquisador em sala de aula. Entretanto, para evitar ou minimizar tais riscos, o pesquisador agirá com maior discrição possível, não se manifestando, muito menos intervindo na condução da atividade de escrita. Assim, consideram-se pequenos os riscos de constrangimentos por parte do professor e dos alunos, uma vez que o trabalho do docente, junto aos alunos, deve ocorrer como de costume, ou seja, caberá somente ao docente à condução das atividades.

Para evitar qualquer estranhamento à presença do pesquisador, o mesmo deve se apresentar, aos alunos, como alguém que assistirá a aula assim como eles. Para evitar constrangimentos ao professor, as anotações serão feitas com muita discrição, apenas descrevendo a aula de modo mais detalhado possível, sem emissão de qualquer juízo de valor, podendo o docente ter acesso ao conteúdo das anotações quando assim desejar.

Sendo voluntária a participação de alunos e professores, cabe ressaltar que os mesmos não receberão nenhum auxílio financeiro e/ou psicológico e também não terão nenhuma despesa. O principal benefício da pesquisa é acadêmico e consiste em analisar a escrita de gêneros textuais por alunos do Ensino Fundamental I a partir de uma atividade proposta pelo docente.

Cabe ressaltar que os participantes (alunos e professores) têm o direito de se recusarem a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Portanto, se quiserem cancelar seu consentimento, não sofrerão quaisquer prejuízos.

Se se sente totalmente esclarecido, sem nenhuma dúvida sobre a pesquisa e sobre os responsáveis por ela, gostaria de convidá-lo (a) a preencher seus dados e assinar o termo de Consentimento Livre e Esclarecido elaborado em duas vias, o qual ficará uma com o (a) senhor (a) e a outra com o pesquisador.

Nome do aluno: _____

Dados do responsável:

Nome: _____

RG: _____ - _____ CPF: _____ - _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: () _____ / () _____

Rio Claro, ____ de _____ de 2017

Assinatura do representante legal do
participante da pesquisa
(Rubricar as demais folhas)

Flávio Renato dos Santos
Pesquisador responsável pelo estudo

Dados da pesquisa:

Título: “A escrita de gêneros textuais por alunos do Ensino Fundamental”

Pesquisador Responsável: Flávio Renato dos Santos

Aluno do Programa de Pós Graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréia Osti

Professor Assistente Doutor

Instituição: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)

Instituição: Instituto de Biociências - Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Endereço: Av. 24^a, nº 1515 – Bela Vista. CEP: 13506-900 - Rio Claro/SP. Prédio da Administração. Contato: (19) 3526-9678 / (19) 3526-9695 / (19) 3526-34105.

E-mail: cepib@rc.unesp.br ou staib@rc.unesp.br.

Horário de Funcionamento: 13h30 às 17h

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Você está sendo convidado (a) a participar de meu trabalho de pesquisa chamado “A escrita de gêneros textuais por alunos do Ensino Fundamental”, que tem como objetivo analisar a escrita de gêneros textuais de alunos que estudam no Ensino Fundamental I. Para isso, acompanharei uma atividade de produção de texto desenvolvido por seu professor(a). Todas as etapas realizadas por vocês, dirigidas pelo professor(a), serão observadas e, quando estiver pronto o texto final, estes serão recolhidos sem seus nomes, apenas com a data, sexo e idade.

Sua participação é voluntária, então, se não quiser participar, é só avisar. Você não terá prejuízo algum participando desta pesquisa, também não receberá qualquer tipo de benefício.

Os riscos desta pesquisa são mínimos, já que são os mesmos que ocorrem quando estão na escola participando da aula com seu professor. Porém, caso sintam-se constrangido ou tenha dificuldade durante a escrita do texto sugerido pelo professor ou durante quaisquer outras atividades que ele sugira para prepará-lo para escrita do texto, deve recorrer ao professor(a), para que ele(a) lhe ajude. Desta forma, deve agir como em qualquer outra aula e o pesquisador não fará nenhum julgamento de sua atuação, nem tão pouco interferirá na aula, isso para que você, seus colegas de sala e o(a) professor(a) sintam-se o mais à vontade possível, como ocorre rotineiramente.

Caso, por algum motivo, desista da participação desta pesquisa, poderá manifestar seu desejo a qualquer momento e ele será atendido, sem que você sofra nenhum prejuízo. A atividade de escrita poderá durar entre uma a cinco aulas, a depender de como seu professor(a) a planejará e a conduzirá.

Esse termo de assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de estudantes, da sua faixa de idade e da mesma sala de aula, para participar dessa pesquisa. Serão respeitados seus direitos, sua identidade preservada integralmente e você receberá todas as informações que desejar, por mais simples que possam parecer. Será necessário também que seu responsável legal autorize sua participação por intermédio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que lhe será fornecido.

Se você acredita que entendeu a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO e deseja participar da pesquisa, solicito que você assine em duas vias esse documento DE ASSENTIMENTO, sabendo que uma via ficará comigo.

NOME COMPLETO DO ESTUDANTE

ASSINATURA E DATA**PESQUISADOR:** Flávio Renato dos Santos: _____**ASSINATURA E DATA****Dados sobre a Pesquisa:****Título do Projeto:** “A escrita de gêneros textuais por alunos do Ensino Fundamental”**Pesquisador Responsável:** Flávio Renato dos Santos

Aluno do Programa de Pós Graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréia Osti

Professor Assistente Doutor

Instituição: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)

Instituição: Instituto de Biociências - Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Endereço: Av. 24^a, nº 1515 – Bela Vista. CEP: 13506-900 - Rio Claro/SP. Prédio da Administração. Contato: (19) 3526-9678 / (19) 3526-9695 / (19) 3526-34105.

E-mail: cepib@rc.unesp.br ou staib@rc.unesp.br.

Horário de Funcionamento: 13h30 às 17h

APÊNDICE C – ESCALA DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE DE ESCRITA

Para preservação dos direitos autorais do autor, a Escala de Observação de Atividade de Escrita foi retirada deste trabalho. Caso haja interesse pelo material, por favor, entrar em contato.

ANEXO A - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A escrita de gêneros textuais no Ensino Fundamental I: o que e como os alunos escrevem na escola?

Pesquisador: FLAVIO RENATO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61237316.0.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.815.377

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado de Flávio Renato dos Santos, orientada pelo Profa. Dra. Andréia Osti no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Rio Claro. O projeto tem como temática: "A escrita de gêneros textuais no Ensino Fundamental I: o que e como os alunos escrevem na escola?".

Objetivo da Pesquisa:

"Analisar os textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental I em escolas públicas a partir da apresentação da proposta pelo professor."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Quanto aos Riscos informa:

"Os riscos desta pesquisa são mínimos, podendo, eventualmente, causar algum desconforto, aos alunos e/ou aos professores, pela presença do pesquisador em sala de aula ou alterar a rotina dos mesmo na execução das atividades pedagógicas. Entretanto, para evitar ou minimizar tais riscos, o pesquisador agirá com maior discrição possível, não intervindo na condução das atividades de escrita e nas diferentes interações que ocorrerão entre os alunos e entre o professor e os alunos. Assim, consideram-se pequenos os riscos de constrangimentos por parte do professor e dos alunos, uma vez que o trabalho do docente, junto aos alunos, deve ocorrer como de costume, ou

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 1.815.377

seja, caberá somente ao docente a condução das atividades e de outras ações necessárias ao andamento da aula. Outra medida importante para evitar quaisquer constrangimentos ou interferências na rotina de alunos e professor durante as aulas será o acordo prévio do período de observação da atividade de produção de texto elaborada e executada pelo professor. Desta forma, a presença do observador em sala de aula ocorrerá somente quando combinado, previamente com o docente, o dia, a hora e o período de permanência. Para evitar, por parte dos alunos, qualquer estranhamento à presença do pesquisador, o mesmo deve se apresentar como alguém que assistirá a aula assim como eles. Os registros no diário de observação e anotações assinaladas na escala de observação sistemática elaborada pelo pesquisador somente serão utilizados após o consentimento dos sujeitos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado e poderão ser consultados sempre que solicitados pelos envolvidos na pesquisa, bem como deixarão de ser utilizados caso os participantes manifestem quaisquer tipos de constrangimento. Para evitar constrangimentos ao professor, as anotações serão feitas com muita discrição, apenas descrevendo a aula de modo mais detalhado possível, sem emissão de qualquer juízo de valor, podendo o docente ter acesso ao conteúdo das anotações quando assim desejar. Como serão analisados textos dos alunos na segunda fase da pesquisa, é importante ressaltar que escola, professores e alunos não serão, em nenhuma fase da pesquisa, identificados por nome ou quaisquer outros índices que possam comprometer o sigilo do professor responsável pela atividade e dos alunos que escreveram os textos analisados. Para preservar a identidade dos alunos, os professores envolvidos na pesquisa serão orientados a pedir que eles não nomeiem a última versão de seu texto. Ou seja, será assegurado o anonimato dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Por fim, é preciso esclarecer que não haverá nenhuma despesa para os sujeitos participantes da pesquisa e, caso professor e/ou alunos, ainda que consentam sua participação na pesquisa, desistam da mesma, independentemente do momento que isso ocorra, não haverá nenhum prejuízo ou penalização a eles."

- Quanto aos benefícios salienta:

"Não há benefícios diretos aos sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo voluntária a participação de alunos e professores, cabe ressaltar que os mesmos não receberão nenhum auxílio financeiro e/ou psicológico e também não terão nenhuma despesa. Contudo, a participação dos mesmos é de extra importância, uma vez que propiciará benefícios acadêmicos ao permitir o estudo da escrita de gêneros textuais de alunos do Ensino Fundamental I a partir de uma atividade proposta pelo

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 1.815.377

docente da sala de aula. Os resultados obtidos por meio desta pesquisa poderão ser utilizados, subsequentemente, em congressos e/ou revistas científicas com o fim de contribuir cientificamente com os estudos em torno da temática abordada neste trabalho. Entretanto, está assegurado o anonimato de todos os participantes a partir da não utilização de quaisquer informações que possam identificar os sujeitos da pesquisa."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Estudo de natureza qualitativa;
- instrumentos de coleta de dados: observação do contexto em que as escritas dos textos dos alunos ocorrem e consequente registro em um diário de observação e a utilização de uma escala de observação sistemática (a referida escala encontra-se no anexo desta submissão); Outro procedimento metodológico, proposto por esta pesquisa, consiste "na coleta e na análise de 3 versões finais de textos de diferentes alunos de cada uma das 3 turmas de quintos anos envolvidas nesta pesquisa. Para a escolha dos textos, será adotado o seguinte critério: o primeiro texto deve ser aquele que não se adeque ao gênero textual proposto, o segundo será o que medianamente esteja adequado e o terceiro dever ser o texto que tenha características mais próximas possíveis ao gênero trabalhado pelo professor. Os textos serão utilizados para análise das características do gênero textual proposto pelo professor na atividade de escrita, assim, serão avaliados aspectos referente à adequação da temática, da estrutura do texto e do estilo de linguagem ao texto escrito."
- Participantes: 93 alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e professores;
- O trabalho de campo está previsto para se iniciar em Março de 2017;
- o pesquisador produziu um TCLE para os professores e um TALE para os alunos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sobre o TCLE e o TALE

- Estão redigidos sob a forma de convite de forma clara e acessível, possuem informações suficientes para entendimento dos objetivos, riscos, procedimentos para minimização dos riscos e informações sobre os termos da participação voluntária.

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 1.815.377

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"Recomendo a aprovação".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_811019.pdf	21/10/2016 00:52:22		Aceito
Outros	RoteiroDeObservacao_Flavio.docx	21/10/2016 00:51:01	FLAVIO RENATO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_Flavio.pdf	20/10/2016 23:57:33	FLAVIO RENATO DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Flavio.docx	20/10/2016 23:54:46	FLAVIO RENATO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_FLAVIO.docx	20/10/2016 23:53:20	FLAVIO RENATO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_FLAVIO.docx	20/10/2016 23:53:00	FLAVIO RENATO DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 1.815.377

Ausência	TCLE_FLAVIO.docx	20/10/2016 23:53:00	FLAVIO RENATO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Flavio.docx	20/10/2016 23:50:35	FLAVIO RENATO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 10 de Novembro de 2016

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador)

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br