

INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS CERES
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NEUCI ALVES DA SILVA BARROS

Ceres - GO
2021

INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS CERES
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NEUCI ALVES DA SILVA BARROS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de especialização Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas, ofertado pelo campus Ceres do Instituto Federal Goiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Especialista.

Orientador: Profa. Dra. Solange da Silva Corsi

Ceres - GO
2021

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

B277g Barros, Neuci
Os gêneros textuais e a prática de produção
textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental /
Neuci Barros; orientadora Solange Corsi. -- Ceres,
2021.
19 p.

Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em em
Especialização em Formação de Professores e Práticas
Educativas) -- Instituto Federal Goiano, Campus
Ceres, 2021.

1. Ensino-Aprendizagem De Língua Materna. 2.
Gêneros Textuais. 3. Leitura. 4. Produção de Texto.
I. Corsi, Solange , orient. II. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Tese (doutorado)

Dissertação (mestrado)

Monografia (especialização)

TCC (graduação)

Artigo científico

Capítulo de livro

Livro

Trabalho apresentado em evento

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Matrícula:

Título do trabalho:

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: / /

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Local / /
Data

Neuci A. da Silva Barros

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

José Augusto da Silva Costa

Assinatura do(a) orientador(a)

**FICHA DE AVALIAÇÃO DE TCC EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS – CAMPUS CERES**

ESTUDANTE: **Neuci Alves da Silva Barros**

AVALIADORA: **Maria Dolores Martins de Araújo**

TÍTULO DO TRABALHO: **Os gêneros textuais e a prática de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO

1 – Relativos ao documento textual

1.1 – Relevância e profundidade do tema escolhido e clareza na apresentação do problema	Nota (0 a 6)	5
1.2 – Capacidade de análise dos dados obtidos	Nota (0 a 6)	4
1.3 – Resultados condizentes com os objetivos propostos	Nota (0 a 6)	5
1.4 – Poder de síntese e objetividade	Nota (0 a 6)	5
1.5 – Clareza e precisão na redação, correção do português e do inglês (<i>abstract</i>) e estruturação do texto (uso de tabelas, ilustrações, citações adequadas, seção de referências bibliográficas, etc.)	Nota (0 a 6)	5
Nota trabalho escrito (item A)	Média (de 1.1 a 1.5)	4,8

2 – Relativos à apresentação oral e à arguição

2.1 – Coerência do conteúdo da apresentação oral com o documento textual	Nota (0 a 4)	4
2.2 – Qualidade e estrutura do material de apresentação	Nota (0 a 4)	4
2.3 – Domínio e conhecimento do tema e capacidade de síntese	Nota (0 a 4)	2
2.4 – Clareza, fluência e domínio verbal na exposição de ideias	Nota (0 a 4)	2
2.5 – Entendimento das questões apresentadas pela banca na arguição e correção, clareza e segurança nas respostas	Nota (0 a 4)	4
Nota apresentação oral (item B)	Média (de 2.1 a 2.5)	3,2
Nota final	Soma (itens A e B)	8

Ceres, 24 de março de 2021.

Maria Dolores Martins de Araújo

Avaliadora

FICHA DE AVALIAÇÃO DE TCC EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS – CAMPUS CERES

ESTUDANTE: Neuci Alves da Silva Barros

AVALIADORA: Ondina Maria da Silva Macedo

TÍTULO DO TRABALHO: Os gêneros textuais e a prática de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO

1 – Relativos ao documento textual

1.1 – Relevância e profundidade do tema escolhido e clareza na apresentação do problema	Nota (0 a 6)	6
1.2 – Capacidade de análise dos dados obtidos	Nota (0 a 6)	5
1.3 – Resultados condizentes com os objetivos propostos	Nota (0 a 6)	5
1.4 – Poder de síntese e objetividade	Nota (0 a 6)	4
1.5 – Clareza e precisão na redação, correção do português e do inglês (<i>abstract</i>) e estruturação do texto (uso de tabelas, ilustrações, citações adequadas, seção de referências bibliográficas, etc.)	Nota (0 a 6)	5
Nota trabalho escrito (item A)	Média (de 1.1 a 1.5)	5,0

2 – Relativos à apresentação oral e à arguição

2.1 – Coerência do conteúdo da apresentação oral com o documento textual	Nota (0 a 4)	3
2.2 – Qualidade e estrutura do material de apresentação	Nota (0 a 4)	4
2.3 – Domínio e conhecimento do tema e capacidade de síntese	Nota (0 a 4)	3
2.4 – Clareza, fluência e domínio verbal na exposição de ideias	Nota (0 a 4)	3
2.5 – Entendimento das questões apresentadas pela banca na arguição e correção, clareza e segurança nas respostas	Nota (0 a 4)	4
Nota apresentação oral (item B)	Média (de 2.1 a 2.5)	3,4
Nota final	Soma (itens A e B)	8,4

Ceres, 24 de março de 2021.

Indira Jan da S. Levedo

Avaliadora

**FICHA DE AVALIAÇÃO DE TCC EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS – CAMPUS CERES**

ESTUDANTE: **Neuci Alves da Silva Barros**

AVALIADORA: **Solange da Silva Corsi**

TÍTULO DO TRABALHO: **Os gêneros textuais e a prática de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO

1 – Relativos ao documento textual

1.1 – Relevância e profundidade do tema escolhido e clareza na apresentação do problema	Nota (0 a 6)	5
1.2 – Capacidade de análise dos dados obtidos	Nota (0 a 6)	4
1.3 – Resultados condizentes com os objetivos propostos	Nota (0 a 6)	5
1.4 – Poder de síntese e objetividade	Nota (0 a 6)	5
1.5 – Clareza e precisão na redação, correção do português e do inglês (<i>abstract</i>) e estruturação do texto (uso de tabelas, ilustrações, citações adequadas, seção de referências bibliográficas, etc.)	Nota (0 a 6)	5
Nota trabalho escrito (item A)	Média (de 1.1 a 1.5)	4,8

2 – Relativos à apresentação oral e à arguição

2.1 – Coerência do conteúdo da apresentação oral com o documento textual	Nota (0 a 4)	4
2.2 – Qualidade e estrutura do material de apresentação	Nota (0 a 4)	4
2.3 – Domínio e conhecimento do tema e capacidade de síntese	Nota (0 a 4)	2
2.4 – Clareza, fluência e domínio verbal na exposição de ideias	Nota (0 a 4)	2
2.5 – Entendimento das questões apresentadas pela banca na arguição e correção, clareza e segurança nas respostas	Nota (0 a 4)	4
Nota apresentação oral (item B)	Média (de 2.1 a 2.5)	3,2
Nota final	Soma (itens A e B)	8

Ceres, 24 de março de 2021.

Johanne da Silva Costa

Avaliadora

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

Às dezenove horas e quinze minutos, do dia vinte e quatro do mês de março do ano de dois mil e vinte um, realizou-se a defesa de Trabalho de Conclusão de Curso da estudante Neuci Alves da Silva Barros, cujo título é “Os gêneros textuais e a prática de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A banca examinadora considerou o trabalho **APROVADO**, com média **8.2**, estando a estudante apta para fins de conclusão do Trabalho de Curso. Após atender às considerações da banca e respeitando o prazo disposto em calendário do Programa de Pós graduação em Formação de Professores e Práticas Educativas, do Campus Ceres, a estudante deverá fazer a submissão da versão corrigida em formato digital (PDF) no Repositório Institucional do IF Goiano – RIIF, acompanhado do Termo Ciência e Autorização Eletrônico (TCAE), devidamente assinado pelo autor e orientador.

Os integrantes da banca examinadora assinam a presente.



Assinatura Presidente da Banca: Solange da Silva Corsi



Assinatura Membro 1 Banca Examinadora: Maria Dolores Martins de Araújo



Assinatura Membro 2 Banca Examinadora: Ondina Maria da Silva Macedo

Os gêneros textuais e a prática de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental ¹

Neuci Alves da Silva Barros²

Resumo: Este artigo tem como objetivo central apresentar algumas considerações sobre a prática de produção textual e os gêneros textuais. Para tanto, focar-se-á na concepção da produção de texto, apontando práticas viáveis para o trabalho com gêneros textuais na primeira fase do ensino fundamental. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, cujo o aporte teórico foi constituído de autores como Antunes (2003), Bakhtin (2009), Bettes (2010), Kock e Elias (2014), Costa-Pereira e Sousa (2017), Rojo (2012), Soares (2004), entre outros. Os resultados obtidos revelam a importância de se ofertar, nos anos iniciais do ensino fundamental, atividades que estejam focadas em práticas de produção textual a partir dos gêneros textuais, pois tais atividades são a base para a formação de sujeitos críticos frente à realidade discente.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem De Língua Materna; Gêneros Textuais; Leitura; Produção De Texto

1. Considerações iniciais

A prática da produção de texto consiste em um dos mais importantes componentes do processo de aprendizagem, sendo os gêneros textuais uma base diversificada na busca de uma melhor compreensão de mundo e, por sua vez, na construção de ideias. Dessa forma, associa-se à prática de produção textual a utilização dos gêneros, como um método didático-pedagógico interessante a ser desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, instigando, assim, o interesse dos alunos nas práticas de leitura e escrita.

O termo “produção” remete à construção de algo, o trabalho, a criação, a esperteza de agrupar representações e ações para criar algo que faça sentido a alguém e aquele que o constrói. Seguindo essa lógica, é importante adiantar que não é diferente quando se trata de um texto, pois, supostamente, a produção textual tem a ver com uma expressão pessoal ou popular,

¹ Pesquisa apresentada como requisito parcial para o Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Escolares do Instituto Federal Goiano – Campus de Ceres, orientada pela Professora Doutora Solange da Silva Corsi.

² Aluna do curso de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Escolares, do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres.

subjetiva ou objetiva, na qual o autor da obra tenta transmitir uma visão particular, de acordo com vários elementos.

Partindo dessa lógica, o presente estudo objetiva apresentar algumas considerações acerca da prática de produção textual a partir dos gêneros textuais. Como objetivos específicos, destacam-se: analisar a concepção da produção de texto; investigar sobre o ensino da produção de texto; compreender a relação entre produção de texto e os gêneros textuais e entender a prática da produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A título de exemplo, Silva (2008) produziu uma pesquisa acerca da concepção dos alunos sobre as práticas de produção textual e, ao final, chegou à conclusão que são necessárias novas reflexões sobre essas práticas, visto que a produção textual ainda precisa avançar no contexto do Ensino Fundamental. É neste sentido, de trazer novas reflexões e discussões, que esta pesquisa se ampara e, consequentemente, se justifica.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. Sobre essa metodologia, Gil (2002) afirma que é realizada com base em materiais já publicados sobre a temática. Para o autor, a pesquisa bibliográfica possui vantagens e desvantagens: a) vantagem por conseguir capturar uma quantidade maior de dados sobre determinado tema; b) desvantagem, pela razão de que os materiais consultados devem possuir credibilidade acadêmica, caso contrário, a qualidade da pesquisa poderá ser comprometida.

O aporte teórico foi constituído de autores como Antunes (2003), Bettis (2010), Kock e Elias (2014), Costa-Pereira e Sousa (2017), Rojo (2012), Soares (2004), entre outros. A seguir, apresentam-se algumas considerações acerca da concepção de produção de texto e a prática de escrita.

2. A concepção da produção de texto e a prática da escrita

Sendo a educação formal um dos caminhos utilizados para o aprendizado múltiplo das relações em sociedade, tem-se a impressão que a construção textual, isto é, a produção de texto, esteja inerente em sua forma plena ao que se apreende no contexto escolar. Não que isso seja uma inverdade, mas deve-se tomar cuidado ao objetivar verdades absolutas nesse binômio, porque, por vezes, diante a utilização de métodos duvidosos, a escola acaba sendo uma limitação a esta importante construção humana, que se inicia desde os primeiros anos de estudo (ANTUNES, 2003).

Tal situação controversa acontece no cotidiano da escola, quando os ensinamentos são voltados a uma apreensão rasa da realidade. Por exemplo, no dia a dia existe uma naturalização

do diálogo entre duas pessoas que, sem perceberem, estão criando uma estória que faça sentido para ambas, ou seja, uma “comunicação” que não é feita por frases isoladas e sem objetivo.

De acordo com essa conjunção, Antunes (2003, p.26)) assevera que nas práticas pedagógicas e metodológicas, nas quais não se valoriza o aprendizado mediante uma observação crítica e reflexiva, se pode constatar “a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em "exercícios" de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases.” Essa prática acaba por tornar a aprendizagem sem sentido para o educando, já que não possui intencionalidade contextualizada, bem como está completamente distante da realidade vivenciada.

Na escola, por vezes, as atividades são elaboradas no cerne deste vazio de sentido e intenção, de forma que isto, conforme Antunes (2003), afasta o aluno do seu hábito de formar textos inteiros na interação com outras pessoas. Na verdade, a escola tem a função de desenvolver a linguagem do aluno de forma contextualizada e completa, com início, meio e fim, e não “a linguagem que não diz nada”, com palavras soltas e sem sentido para quem aprende (ANTUNES, 2003).

Percebe-se, conforme a preocupação do autor, que o papel da escola, sobretudo, das aulas de português, precisa apresentar um certo cuidado a respeito da articulação e das estratégias de ensino-aprendizagem no contexto da produção textual. Dessa forma, considerar-se tanto o ensino quanto a aprendizagem da produção de texto é importante para professores e alunos. Este é o assunto a ser discutido a seguir.

Se o objetivo da escrita é justamente interagir com o outro, faz-se fundamental o aprendizado mais “adequado” dessa necessidade humana, até porque os seres humanos são sociáveis, sendo o diálogo e a comunicação, inevitavelmente, as mediações básicas para a compreensão do outro. Desse modo, destaca-se o que é escrever, de acordo com a argumentação de Silva (2014, p. 17),

Trata-se, portanto, de uma nova construção de conceito e não de uma aprendizagem de consolidação da escrita, mas de um conhecimento de correspondências som-grafia, com o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, que consiste na capacidade de refletir sobre as unidades das palavras e de manipulá-las de modo intencional. Trata-se do conhecer bem as palavras, e esse conhecer perpassa também, pela compreensão cognitiva e depois pela repetição fonético-escrita, que se fortalecem mutuamente, em especial no exercício da leitura e da escrita

Seguindo este caminho reflexivo, ressalta-se que aprender a escrever perpassa pela forma como este saber é ensinado; não obstante, consideram-se diversos outros aspectos

personais que cada indivíduo carrega consigo, pois escrever é, antes de mais nada, apresentar com clareza uma concepção da realidade subjetiva, a qual alguma outra pessoa buscará compreender a partir da leitura. Partindo desse pressuposto, o “[...] professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito” (ANTUNES, 2003, p.47). Para tanto, é preciso que, durante as práticas textuais, o professor esteja atento, de modo que haja a compreensão de que “toda palavra comporta *duas faces*”, pois a mesma procede de alguém, ao passo que também dirige-se alguém (BAKHTIN, 2009, p. 107, grifos do autor).

Isto posto, ao aproximar o ensinamento da produção de texto mediante a necessidade de uma segunda pessoa ler e também avaliar o que foi escrito, produz-se uma possibilidade de conexão entre o que foi dito e aquilo que se espera como “resposta”. Assim sendo, só é possível haver uma “resposta” clara às questões postas em texto quando as palavras destinadas apresentarem-se igualmente compreensíveis. Com este esforço, aprende-se mais com os erros e acertos, até porque o ensino e a aprendizagem também são processos gradativos e constantes.

Ainda nessa perspectiva, deve-se compreender a produção de texto como uma atividade múltipla. Não existem receitas prontas e nem apenas um método metodológico e pedagógico de ensinar a escrever; contudo, devem ser propostas, sobretudo na primeira fase do ensino fundamental, atividades que desenvolvam o pensamento crítico dos alunos, buscando o ensino da produção textual, sempre mediado por algum gênero textual, como uma oportunidade de exercício reflexivo sobre a realidade que cercam os sujeitos: os alunos – crianças e/ou adultos.

Deste modo, o ensino da produção de texto precisa alcançar o interesse dos discentes, de tal modo que eles possam se sentir fascinados com as inúmeras capacidades de diálogo, crítica, reflexão e sentimentos diversos, como o medo, a alegria, solidão, etc. Pensar desta forma contribui para construção de uma sociedade mais comprometida com a expressão e para o descobrimento precoce do gosto pela escrita.

Por essa razão, ensinar a escrita torna-se uma tarefa, ao mesmo tempo, muito apaixonante e estimulante e também bastante complexa e desafiadora. Ensinar a escrever é, antes de tudo, “ensinar algo”, ser professor/a, ser mediador. E ser educador, no contexto brasileiro, é estar ciente das diversas barreiras que são impostas desde a preparação para docência até o descaso histórico do poder público para com a classe – objeto de reflexão para professores. No entanto, ensinar a escrever também perpassa alguns caminhos metodológicos e pedagógicos. Torna-se imperativo destacar alguns avanços que são necessários para mediar a prática da escrita.

3. Conhecimentos necessários para se escrever

As questões que estão por traz da construção de um texto são extremamente plurais e complexas. Assim, é preciso reconhecer que as argumentações aqui expostas são apenas algumas contemplações acerca da temática, sendo esse adiantamento uma cautela para não cair em nenhuma armadilha, do ponto de vista da análise.

Posto isto, entre os elementos necessários para desenvolver uma escrita, reitera-se a própria vivência dos sujeitos, os escritores. Desse modo, acredita-se que nada é mais “rico” do que a própria experiência de vida para construção de ideias – criar mundos fantásticos, possibilitar análises reais dos problemas cotidianos, questionar os acontecimentos do mundo etc. Entretanto, é preciso analisar o processo da escrita conforme a capacidade de organização intelectual dos escritores, pois, no meio de um turbilhão de pensamentos, é imprescindível organizá-las para se obter o texto com o objetivo de, em primeiro lugar, ser compreendido.

Como já foi dito neste trabalho, aquele que escreve busca, de alguma maneira, um diálogo com outra pessoa ou, pelo menos, tenta passar alguma informação, mensagem ou aviso, entre outros atributos. Com efeito, Bakhtin (2009, p. 106, grifos do autor), por exemplo, explicita que a palavra “*dirige-se a um interlocutor*”. Na mesma direção, Bettes (2010, p. 74-75) argumenta:

Quem escreve, escreve para algum leitor. Por isso, na atividade de escrita, o autor põe em ação o seu conhecimento de mundo, suas crenças e seus pontos de vista, com os conhecimentos linguísticos e textuais construídos na escola e fora da escola, para expressar aquilo que deseja. Assim, deverá levar em conta seus próprios objetivos e as expectativas que imagina que o leitor tenha, definindo o conteúdo (o quê), a forma de enunciar (como), organizar e articular as ideias, de modo a causar o efeito pretendido (para quê) sobre o seu interlocutor (a quem), numa determinada situação (onde, quando). É a partir dos conhecimentos prévios – do mundo e da língua – que o autor vai estruturar a argumentação que ele julga suficiente e consistente para obter êxito na atividade de seu interesse, considerando as circunstâncias em que se encontra.

Entre expectativas e interesses, nota-se, pelas atribuições citadas, que a construção de um texto é, primeiramente, uma expressão do entendimento subjetivo de mundo, dos aprendizados anteriores, das referências sobre a língua falada e escrita (norma culta ou não).

Ainda sobre o ponto de vista de Bettes (2010), é possível destacar algumas questões que o próprio escritor do texto possa formular, com o intuito de “direcionar” um caminho seguro, enquanto organização e estruturação do pensamento. Saber “o que?” se vai escrever é, talvez, a primeira e mais importante pergunta a se fazer. “Como realizar essa escrita?” vem

posteriormente, sendo que isso perpassa caminhos diversos, tanto do ponto de vista metodológico como da preferência do autor. Já o “Para quê escrever?” direciona o sentido da escrita, bem como os seus objetivos. Por sua vez, “a quem?” é bastante claro: quem irá ler este texto; “onde e quando?” estabelecem uma ordem têmica-espacial a qual delimita a extensão da escrita (BETTES, 2010).

Portanto, parece evidente que estes questionamentos permitem produzir respostas às quais o sujeito/escritor precisa saber responder para iniciar e articular algum tipo de texto. Além dessas perguntas, um texto precisa se ater aos recortes estruturais, que são quase técnicos. Geralmente, são eles: introdução, desenvolvimento e conclusão – ou considerações finais, porém podem haver variações a depender do gênero textual.

A introdução é o lugar no qual se apresenta o tema. Introduzem-se as principais temáticas, referências, métodos, problemáticas; no desenvolvimento, apresentam-se as ideias de forma contundente; já na conclusão ou considerações finais, é normal se posicionar de maneira a concordar ou discordar com as argumentações tecidas.

Vale lembrar que, quando se trabalha com crianças, esses elementos são apresentados de forma diferente, uma vez que os alunos ainda não têm “maturidade” de escrita, conhecimento técnico, teórico e/ou gramatical avançado. No entanto, o ensino básico da escrita, mediado pelos diversos métodos pedagógicos, carece estar desde muito cedo na vida dos alunos, como por exemplo, ao considerar que todo texto precisa ser “direcionado” a alguém e sobre o que eles querem escrever, considerando o seu “próprio universo” (BETTES, 2010). Nesse sentido, discute-se sobre a utilização ou não, de forma categórica, dos gêneros textuais, ao abordar o ensino-aprendizagem de construção textual. Leal e Brandão (2007, p. 54) o entendem como importante no cotidiano escolar, mas destacam que

não podemos ter uma postura rígida quanto à configuração dos gêneros textuais, pois eles mudam historicamente. O mais importante continua sendo a análise do atendimento aos objetivos textuais. Os conhecimentos sobre os gêneros devem ser encarados como mecanismos de apoio para melhorar a nossa produção e não como “camisa de força”.

Partindo desses pressupostos, reforça-se que os conhecimentos determinantes para construção de um texto não são, prioritariamente, os formais, pois valorizam-se as realidades dos estudantes/autores como um “trampolim” à criatividade textual. A seguir, apresentam-se algumas estratégias de escrita.

4. Estratégias de escrita

Deve-se compreender que apenas a prática e a leitura conseguem dar uma base para produção da escrita. Dito de outro modo, é necessário, em tese, o mínimo de contato com as palavras de outros textos – a leitura – para que se possa entender o processo da escrita. Não se trata de subestimar a compreensão de mundo dos sujeitos e a sua autonomia, mas sim avaliar que o processo de escrita não surge “do nada”.

Neste contexto, Arana e Klebis (2015, p. 26684) dissertam que, “A leitura é e sempre foi o meio mais efetivo do aprendizado e da interiorização de conhecimentos”. É por meio dela que o aluno se torna senhor do seu próprio conhecimento, e, conseqüentemente, de sua integração social. No entanto, conforme as autoras, é preciso que se entenda duas coisas: a) a leitura somente é efetiva quando se aprende a ler nas entrelinhas dos textos e do mundo; b) o hábito de ler não é herdado, por isso, deve ser reforçado e incentivado pela escola durante todo o processo de educação formal.

Nesse sentido, assevera-se que a compreensão de “estratégia” no contexto ao qual explicam as autoras faz jus a um procedimento de aprendizagem. Um bom leitor tende a ser um bom escritor e, em resumo, delimita-se desse modo a principal estratégia para se escrever: conhecer as palavras, a forma de um texto, os elementos textuais e a pluralidade de temas dentro deste mundo em particular. Portanto, credita-se aos educadores (não somente aos professores de português) e, sobretudo para escola, de forma geral, essa responsabilidade com o saber e a formação dos educandos, ressaltando que a leitura e a escrita são atividades indissociáveis.

Não obstante, cabe ressaltar o desenvolvimento da escrita, de acordo com a concepção de Kock e Elias (2014), que está circunscrita por um princípio de inter-relação, no qual é necessária uma mobilização de conhecimentos a respeito da língua, sobretudo, em diversas ocorrências interativas. Nesse sentido, o texto em si apresenta-se por um objetivo, que é “produzir sentido”. Por essa razão, a concepção do texto é a sociocognitiva e interacional de linguagem, sendo a narrativa construída como representação da interação verbal, bem como dos interlocutores (KOCK; ELIAS, 2014). Nesse propósito, Bakhtin (2009) complementa a afirmação anterior ao enfatizar que a palavra atua como o resultado da interação entre locutor e ouvinte e, por essa razão, os alunos, durante as atividades, precisam de um destinatário, de modo que compreendam para quem estão escrevendo.

Ainda nesta mesma direção, as autoras destacam as nuances que diferenciam a produção do texto escrito e do falado. No primeiro caso, aquele que escreve busca dialogar com o leitor de maneira plena. Deste modo, ele elabora e planeja o texto e a escrita torna-se resultado de uma ação pensada. Já no segundo caso, o texto “se produz”, na medida em que a interação vai

se formulando. Assim sendo, torna-se um pouco mais imprevisível, ou seja, não é um produto da lógica. Em resumo, é preciso considerar que em ambos os casos a produção do texto é viabilizado por um “contexto” (KOCK; ELIAS, 2014).

Sendo essas interações responsáveis para se criar um diálogo, seja pela modalidade escrita ou falada, Antunes (2010) acrescenta que o texto é sempre precedido por um propósito de comunicação com o *outrem*. Bakhtin (2009, p. 107), também disserta a este respeito e ressalta que a palavra, na verdade, funciona como uma ponte entre duas pessoas, ou seja, uma ponte “entre mim e o outro”. Frente a isso, a autora assevera que as expressões a partir do escrito se convergem através de ações linguísticas, sociais e cognitivas de cada sujeito, sobretudo, a partir de alguns princípios: informativo, intertextual, aceitável, intencional, situacional, bem como apresentando coerência e coesão (ANTUNES, 2010).

Partindo dessa mesma lógica, a estudiosa ainda argumenta que nas aulas de português o texto deve ser o objeto principal para aprendizagem dos alunos, assim como se deve ter em mente que a gramática precisa ser ensinada através dos textos, de forma contextualizada. Miguel, Brilhante e Nunes (2020), por sua vez, ressaltam que “as práticas em sala de aula não se limitam ao estudo isolado da gramática, mas ao contrário, parte do contexto social e viabiliza-se através dos gêneros”. Nesse interim, torna-se possível analisar a estrutura do texto, o seu propósito e composição, ou seja, os aspectos “globais”, sendo essas questões fundamentais para abstrair-se de uma análise rasa e/ou fragmentada – que são “apenas” questões gramaticais (ANTUNES, 2010).

E quando se fala em “apenas” questões gramaticais, deve-se compreender pelo contexto de uma conseqüente irrelevância, ou seja, questões de menor importância no que corresponde à competência comunicativa. Este fato reforça uma gramática que não tem o uso da língua em textos reais. Por esse motivo, segundo Antunes (2003), torna-se necessário fugir de uma prática inflexível e unilateral. É necessário, pois, investir mais nas práticas de produções textuais na sala de aula.

5. A produção de texto na escola

Por natureza, a escrita é compreendida, por entre outras coisas, como uma complementação da oralidade, isto é, existem palavras escritas que são cotidianamente faladas, entretanto pode-se dizer que muitas palavras utilizadas na produção de um texto não estão no dia a dia dos sujeitos, “dentre as quais se destacam a função documental e legal, o registro e a

veiculação de valores culturais e saberes científicos e a organização dos espaços públicos” (BETTES, 2010, p.74).

Na perspectiva da escola, a produção de texto e a forma como a qual consiste a “evolução na escrita” é compreendida por diferentes afeições. Por exemplo, as aulas de redação são fundamentais, pois são nesses momentos que os alunos estão em presença de um profissional capacitado em ensinar, corrigir, mediar, exemplificar, etc., considerando as diversas dificuldades dos alunos.

Existe uma crítica acerca do ensino-aprendizagem apenas voltado às normas cultas para a construção de um texto – erros específicos, concordância, ortografia, gramática, regência, sequência lógica etc. – porque essa prática, por vezes, acaba por dissociar as práticas efetivas da escrita e também da leitura, uma vez que uma precede a outra. “Cabe à escola transformar a prática de produção de textos, onde o sujeito apareça como produtor e suas palavras tenham uma razão de ser” (BETTES, 2010, p.75).

Vale reforçar algumas reflexões já mencionadas neste artigo: quem escreve um texto deve pensar em “o que escrever?”; “para quem?”; “por qual motivo?” e “como escrever?”. Estas questões, pensando na prática do professor em sala de aula, possibilitam os alunos a “fazerem parte” daquilo que foi escrito. Assim sendo, “o aluno deverá ser sujeito consciente do seu “dizer” (dizer e saber o que está dizendo, por escrito) não sujeito assujeitado a condições e limitações (somente preencher um lugar social – a escola)” (BETTES, 2010, p.76, destaques da autora). Desse modo,

A sala de aula deve ser o espaço de interação aluno x professor, uma vez que nela se dá o encontro de saberes e conhecimentos. Aluno e professor aprendem e ensinam um ao outro, ocorrendo, assim, novos textos, novos contextos e, conseqüentemente, reproduzem-se e multiplicam-se os sentidos dentro e fora da escola. Estes sentidos irão constituir, verdadeiramente, o ensino/aprendizagem (BETTES, 2010, p.76-77).

Por isso, uma vez mais se torna válido destacar a interação entre aluno, professor, textos, colegas, etc., em uma relação de contínuo aprendizado. Essa relação, entre esses dois sujeitos, leva a delimitação do objetivo da escrita e da produção textual, que é a formação do cidadão e de sua personalidade, a qual o capacita para um entendimento de mundo para expressar-se com mais convicção e sabedoria.

Nestes direcionamentos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL/PCN, 1998, p. 76), evidenciam que ao se pensar em atividades que objetivem ensinar a escrever é preciso “inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor

atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção.” Este processo de refacção, por sua vez, também pode ser compreendido como a reescrita, ou seja, “os alunos são orientados a observarem a adequação das escolhas realizadas em seus próprios textos, buscando alcançar a adequação não atingida” (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 47).

Ainda de acordo com este documento, as atividades de transcrição exigem do educando atenção, já que o registro deve ser fiel ao original. Neste sentido, as atividades de reprodução, como resumos e paráfrases, diminuem a responsabilidade do aluno pensar sobre o que deve escrever, visto que já está definido pelo texto original.

Frente a essas atribuições, nota-se que as categorias apresentadas para ensinar a produzir textos demonstram diferentes formas, mas seguindo determinados padrões estabelecidos “para os alunos seguirem e os professores ensinarem”. Com certa “apropriação” do universo temático e dos diversos estilos de escrita, etc., os alunos vão se inspirando para criar o seu próprio modo de escrever. Nesse sentido, os gêneros textuais podem contribuir significativamente no processo de escrita do discente.

6. A prática de produção textual e os gêneros textuais

É primordial esclarecer que diante a diversidade de gêneros textuais e literários a escola não consegue trabalhar com todos eles, com o objetivo do ensino e da aprendizagem. Desta forma, a escola, por vezes, deve optar por apresentar aqueles gêneros que são mais relacionados à vivência dos alunos, sendo esta intenção direcionada ao interesse deles. Segundo o proposto nos PCNs (1998, p. 253),

Ainda que se considere que, no espaço escolar, muitas vezes as atividades de produção de textos – orais ou escritos – destinam-se a possibilitar que os alunos desenvolvam melhor competência para a recepção, a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos sociais mais frequentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas leem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam.

Certo de que é a partir da leitura que a escrita floresce, os PCNs (1998) sugerem alguns gêneros que são privilegiados na prática de leituras de textos a saber: a) literários, que contemplam os contos, novelas, romances, crônicas, poemas e textos dramáticos; b) de imprensa, contendo as notícias, editoriais, artigos, reportagens, cartas dos leitores, entrevistas,

charges e tiras; c) de divulgação científica, abarcando os verbetes, enciclopédias, relatos de experiência, textos, enunciados de questões e artigos; d) de publicidade, abrangendo as propagandas. A partir destes apontamentos, cabe, então, conceituar o que é um gênero textual e como este pode ser trabalhado na sala de aula, contribuindo para a produção de texto do discente.

Marcuschi (2002, p. 4) discorre que alguns subsídios são fundamentais para a compreensão do gênero textual. Inicialmente, o autor cita quatro a saber: a) as realizações linguísticas que são definidas pelas propriedades sociolinguísticas; b) os produzidos empiricamente, que, por sua vez, cumprem funções em situações comunicativas; c) a nomeação caracterizada por um conjunto aberto e, de certa forma, ilimitado de designações determinadas por canal, estilo, composição e função; d) e os exemplares: telefonemas, carta comercial e pessoal, romances, bilhetes, receitas, listas de compras, bula de remédios, entre outros. Costa (2003), por sua vez, complementa que o número de gêneros textuais depende diretamente das situações sociais convencionadas.

Vale destacar também a contribuição de Bakhtin (2000; 2009) para a constituição dos gêneros textuais, por meio de sua concepção dialógica de linguagem, em que seus apontamentos sobre as teorias linguísticas, predominantes em seu período histórico, são encontrados na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009) que, por sua vez, alicerça a teoria dos gêneros do discurso, contida no livro *Estética da criação verbal* (2000). Segundo Bakhtin (2000), os gêneros do discurso são os vários tipos de enunciados. Como bem ressalta o autor, tais gêneros possuem uma riqueza e uma diversidade muito amplas. Cada esfera da atividade humana traz consigo um vasto conjunto de gêneros do discurso, que se distinguem e se tornam mais complexos conforme o desenvolvimento da própria esfera, que está sempre se ampliando e se modificando. Por isso, para Bakhtin (2009), o momento da interação verbal é muito importante, pois os dizeres que entram em contato são construídos pelo exterior, no envolvimento social.

Como visto, existem múltiplas interpretações sobre gênero textual, sob o ponto de vista de diferentes teóricos. Percebe-se, desse modo, que os gêneros textuais são determinados e classificados diante características contextuais plurais e são essas mesmas características que determinam sobre qual tipo de texto/gênero ele concerne. Cabe, pois, analisar como tais gêneros podem ser desenvolvidos na escola. Esse é o assunto discutido no próximo tópico.

7. O gênero textual na sala de aula

Ao discorrer a respeito do gênero textual na sala de aula não podemos deixar de citar documentos importantes, tais como a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL/BNCC), a qual menciona a relevância em se:

compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BRASIL/BNCC, 2017, p.65).

Em curta análise, é asseverado neste documento que a leitura é considerada em um “sentido mais amplo” e não apenas no que é escrito, tendo o uso dos gêneros textuais em dimensões inter-relacionadas com a necessidade de reflexão. Nesta direção, segundo o referido documento (BNCC, 2017), é preciso que se estabeleça expectativas que sejam antecipadoras dos sentidos, e que a forma e função do texto estejam apoiadas nos conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte, universo temático, saliências textuais, recursos gráficos e imagens que possam confirmar antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura das propostas de texto.

O uso de gêneros textuais, conforme as reflexões da BNCC, entram em um campo de responsabilidade que deve contemplar a criatividade, o desenvolvimento de habilidades, resoluções de problemas, planejamento, processos colaborativos, entre outros.

Diante disso, com a introdução dos gêneros textuais, a BNCC visa propor o desenvolvimento de habilidades de planejamento, produção, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos escritos e também semióticos, de modo que estes sejam adequados às peculiaridades de produção do texto como: a) imagem a ser passada; b) lugar social que será assumido; c) leitor que se pretende captar; d) contextos socioculturais etc.

Em síntese, a BNCC preza pelo desenvolvimento de habilidades efetivas, que permitam aos alunos editar e escrever textos em consonância com o contexto vivenciado, com as problemáticas locais, as visões de mundo daquele contexto, de modo que tudo aquilo que seja ensinado faça sentido para o leitor.

Tendo essas responsabilidades, o gênero textual apresenta-se na sala de aula como uma ótima ferramenta para que se formem alunos mais críticos e que estejam também aptos para “compreender textos, não somente no que se refere a compreensão linguística, mas também, por meio do texto, entender o contexto social e cultural que o originou e a que ele se refere” (ANJOS; XAVIER, 2015, p.34).

Utilizar os gêneros textuais tem a ver, então, com a sua funcionalidade, a qual coloca o aluno frente a frente com a capacidade de conhecer diversas problemáticas sociais, culturais, contextos históricos etc. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento cognitivo e de construção do pensamento, no qual o discente, em seu processo de aprendizagem, tente compreender o conteúdo por meio dos mais diversos gêneros textuais, como conto, romance, crônica, receita, artigo de opinião, e-mail, chat, fabulas, charge, carta ao leitor, currículo, noticiais, biografias, *outdoor*, debates, palestras, seminários etc. (ANJOS; XAVIER, 2015).

Não se deve esquecer que durante as aulas de produção textual os alunos deverão estar sob a supervisão do educador, o qual oferece o necessário apoio no transcorrer das tarefas. Assim, a atividade precisa se ater ao caráter norteador e o professor deve estar preparado para auxiliar e mediar o conhecimento, verificando possíveis erros nos textos construídos e, por último, desenvolver outras tarefas.

Miguel, Brilhante e Nunes (2020) destacam três módulos propostos para correção textual. No primeiro módulo, os autores ensinam como utilizar os sinais de pontuação, em que o professor pode se valer de textos já trabalhados anteriormente, demonstrando aos alunos a importância da pontuação nos textos.

O segundo módulo mencionado pelos autores é tangente ao ensino de conectores discursivos, uma vez que estes são de grande relevância para o desenvolvimento de ideias e coesão do texto. Por conseguinte, o módulo três trata do ensino da concordância nominal e verbal, em que se sugere que o professor dialogue com os discentes sobre a imprescindibilidade da concordância nominal e verbal para a compreensão do texto.

Avaliando esse método, não se pode perder de vista que no processo de construção textual ou de leitura em sala de aula, o educador reforce que o texto escrito será destinado para que alguém o leia. Após isso, segundo Precoma e Dutra (2014), deve-se questionar se o texto pode ser decodificado. No caso da leitura do texto por parte dos alunos, é preciso também ter o cuidado de apresentar esse diálogo entre o autor do texto e o sujeito que precisa ler e decodificá-lo. Considerando tais aspectos, as autoras asseveram ser primordial o trabalho com a estruturação e reestruturação de texto, de modo que tais etapas sejam adicionadas e valorizadas na prática didática e pedagógica dos professores de Língua Portuguesa. Tais ações são determinantes para que o aluno desenvolva consciência própria acerca de sua produção textual.

Partindo para essa convergência, entende-se o texto produzido como algo que ultrapasse os limites da própria estrutura linguística. Assim, conforme propõe Precoma e Dutra, (2014), o texto pode se tornar uma representação discursiva, com formas de comunicação possibilitadas por processos interativos diversos.

A produção do texto serve, pois, para organizar as nossas ideias e representações de mundo por escrito. Entretanto, como afirma Costa-Pereira e Sousa (2017, p. 3), “a transformação de sons em letras, a escrita de palavras, e a escrita não compositiva também não devem ser descuradas, pelo menos em fases de aprendizagem mais precoces”.

Por sua vez, os gêneros textuais, como uma das múltiplas representações comunicativas do cotidiano, são fundamentais para aproximar a vivência dos sujeitos com o aprendizado de uma fração dos estudos em língua portuguesa. Dessa forma, pode-se dizer que a escrita, considerando a utilização dos diversos gêneros, permite ao leitor conhecer a “intimidade” daquele que escreve. Em outros termos, Rosa (2012, p. 7) ensina que

A escrita, portanto, não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tão pouco ao pensamento e às intenções do escritor, mas sim em relação à interação escritor-leitor, levando em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor, com seus conhecimentos, é parte constitutiva desse processo.

Avaliando o exposto, é perceptível que ao escrever o autor deve ter, primeiramente, um objetivo muito claro. Consolidada essa premissa, os gêneros textuais se apresentam como auxiliares de um diálogo, sendo as características de cada gênero o principal diferencial do modo como a narrativa é redigida. Isto posto, parte-se do pressuposto de que elementos são formais ou informais para o sujeito que cria (o escritor), bem como para o indivíduo que recebe o texto (o leitor). Além disso, é imperativo entender os gêneros textuais a partir de questões históricas, geográficas, sociais, além de outros atributos.

A partir desta ótica, Silva (et al., 2010, p. 189), argumentam que, com a interdependência entre os gêneros textuais e as circunstâncias histórico-culturais, os gêneros possuem variações, se configurando conforme os grupos sociais, geográfica e historicamente, já que a cultura determina as atividades sociais de um povo. Assim, pensando desta forma, um gênero textual pode ser de grande relevância para um grupo social, e para uma determinada época, mas não ter valor para outro. O telegrama, por exemplo, já foi de grande utilidade para certo grupo social, mas se tornou obsoleto para outro grupo, mais contemporâneo, que domina meios de comunicações mais rápidos e interativos.

Nesse viés, torna-se importante incluir nas reflexões a multiplicidade de gêneros e formas de expressão, bem como considerar que em cada tempo-espço as sociedades vão se apropriando de diferentes instrumentos de comunicação. E todos eles têm a sua importância, tanto no campo formal quanto informal, e devem ser apreendidos no contexto escolar, desde a primeira fase do Ensino Fundamental.

8. Produção textual na primeira fase do Ensino Fundamental

A educação é um componente vital para a sociabilidade dos sujeitos. Ainda não deixa de ser verdade que, talvez, a etapa mais importante do processo de aprendizagem seja nos anos iniciais. Partindo dessa lógica, é mister acrescentar que no Ensino Fundamental, mais do que em qualquer outra fase da educação formal, o aprendizado envolvendo o universo da escrita e leitura é imperativo para se criar uma “base” sólida para todas as outras etapas da formação escolar.

De acordo com Mourão e Esteves (2013), diversos estudantes do ensino fundamental apresentam grandes dificuldades nas práticas de leitura e escrita e muitos completam essa etapa de ensino sem conseguir absorver as informações mais importantes de um texto e sem compreendê-lo de fato. Rückl e Vosgerau (2015, p. 11884) reforçam essa perspectiva, quando argumentam a respeito da qualidade da aprendizagem na sala de aula: “percebe-se em muitos casos, na saída do aluno do ensino fundamental para o ensino médio, dificuldades nos processos rudimentares de leitura, escrita e desenvolvimento intelectual do estudante”.

A partir dessas constatações, entende-se que a prática da escrita e da leitura precisa ser reforçada, principalmente nos anos iniciais. Nessa direção, torna-se necessário mencionar algumas práticas que podem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental, tendo por base o conceito de letramento de Soares e de multiletramentos, apontados por Rojo.

Soares (2004), conceitua o *letramento* como o processo de desenvolvimento de habilidades para o uso do sistema convencional de escrita, em práticas sociais que envolvam tanto a leitura quanto a escrita. Assim, um sujeito pode ser analfabeto, mas ainda ser letrado, ou seja, nas práticas sociais consegue o contato com o mundo letrado e isso acontece muito antes da alfabetização propriamente dita.

Por conseguinte, Rojo (2012) também insere o termo *Multiletramentos*, que aponta para uma multiplicidade de letramentos presentes na sociedade atual, especialmente vinculados às vertentes culturais “das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). Acerca da característica dos multiletramentos, a autora infere que eles são interativos, mais especificamente colaborativos, transgredindo as relações de poder estabelecidas. São também híbridos, no que concerne à linguagem, modos, culturas e mídias.

Neste sentido, o trabalho com os discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve envolver as práticas de multiletramentos, visto que, por meio delas, o educando terá a

oportunidade de se apropriar das habilidades de escrita, reescrita, edição, avaliação e produção de novos textos, considerando suas vivências e realidades. Diante disto, com base nas proposições de Rojo (2012) e Soares (2004), e pensando num trabalho em sala de aula que envolva a leitura e discussão de textos literários e temas contemporâneos, pode-se inserir, nas práticas pedagógicas dos anos iniciais, por exemplo, a releitura de contos clássicos infantis, como *Cinderela*, *Branca de Neve e os sete anões*, *A Bela e a Fera*, entre outros.

Na contemporaneidade, tem se popularizado temáticas relativas à contenção e extinção de preconceitos de diversas ordens e de violências diversas, bem como à exaltação de pautas como a representatividade feminina e a valorização da pessoa afrodescendente. Tais temas podem ser facilmente articulados à releitura dos clássicos infantis.

Para isto, uma excelente ferramenta pode ser utilizada na sala de aula, o aplicativo *Inventeca*³, por meio do qual o aluno pode editar as histórias prontas, segundo sua imaginação e intencionalidade. Desse modo, apresenta-se ao docente um instrumento de múltiplas contribuições, tais como: a) a possibilidade de auxiliar a criança a conhecer e se familiarizar com textos literários; b) possibilidade de refletir sobre a história e suas intencionalidades; c) possibilidade de reescrita destas histórias, conforme as intencionalidades da aula; d) possibilidade de estímulo da criatividade do educando; e) possibilidade de inserir a criança no mundo multiletrado.

Assim, o professor pode fazer uso das práticas de multiletramento em seu trabalho com textos literários em sala de aula, ao propor aos alunos que escrevam ou recriem histórias clássicas infantis mais lúdicas, interessantes e significativas para as crianças, que tragam um alto potencial de reflexão e aprendizagem. Desse modo, narrativas como a da *Branca de Neve* ou *Mulan*, podem ser recontadas, numa visão mais moderna e contemporânea, retratando diferentes tipos de “princesas”, que sejam fortes, empoderadas, independentes de seus parceiros e podendo, inclusive, haver transposições de gênero. Isso aproxima mais as crianças de sua realidade cotidiana, tornando-as mais abertas e dispostas a lutar contra o machismo, o preconceito racial e outros tipos de discriminações.

Representatividade, diversidade e pluralidade de papéis importam muito e fazem grande diferença na formação das crianças, fazendo com que elas se libertem de rótulos estereotipados e preconceituosos, desde a mais tenra idade. Neste sentido, o trabalho com variados gêneros

³ “Inventeca é uma banca de livros de imagem e uma plataforma de autoria para crianças. O app [...] traz histórias ilustradas para engajar leitores e contadores de histórias de todas as idades. É só escolher uma história, soltar a imaginação e narrar suas próprias versões – elas ficarão gravadas e você pode compartilhar momentos de diversão e intimidade em família e entre amigos” (STORYMAX, 2019). STORYMAX. Inventeca. 2019. Disponível em: <http://www.storymax.me/inventeca.html>. Acesso em 16 fev. 2020.

textuais, na primeira fase do ensino fundamental, utilizando-se de ferramentas que permitam aos discentes se envolverem com as histórias lidas e discutidas em classe, recriando novos finais, por meio de aplicativos como a *Inventeca*, são de grande valia para o ensino-aprendizado dos pequenos.

Considerações finais

Investigar sobre a prática de produção textual e os gêneros textuais no contexto escolar foi o objetivo central deste trabalho, focando-se na importância da prática de escrita para o desenvolvimento do discente, sobretudo aquele que cursa a primeira fase do ensino fundamental.

Quem escreve o faz para alguém, um leitor. O aluno-escritor precisa, então, levar em conta a pessoa que irá ler o seu texto, considerando questões importantes ao escrever – o que, como, para quê, para quem, onde, quando – até porque necessita-se de uma estruturação (textual) para produzir uma argumentação, um diálogo e, sobretudo, um entendimento daquilo que se escreve. Nessa razão, o autor coloca em seus escritos o seu conhecimento e visão de mundo, o que é essencial para a formação humana dos cidadãos. Assim, aquilo que é adquirido na escola e fora dela tende a possibilitar às crianças uma visão mais ampla, crítica e aprofundada dos fatos e de sua realidade cotidiana.

Nesse pleito, surge a importância dos gêneros textuais, que aproximam mais o que é estudado na escola com as vivências de mundo dos discentes, focando-se em suas reais necessidades e interesses, e valorizando a circunstância social, histórica e cultural dos sujeitos. Por isso, é tão importante o ensino-aprendizado por meio dos gêneros textuais, pois, por meio deles, pode-se despertar nos pequenos o gosto pela leitura e escrita, já nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANJOS, Aline Marques Santana dos; XAVIER, Camila Oliveira. *Gêneros textuais em sala de aula: instrumento para ensino-aprendizagem de língua estrangeira*. Anais... III Seminário de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. v.3, 2015. Disponível em:

<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10014/2/GenerosTextuaisSaladeAula.pdf>. Acesso em: 15.jan.2021.

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. *A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno*. Anais... EDUCERE, Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BETTES, Soely. *Leitura e produção de texto*. Guarapuava: Unicentro, 2010.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Auxiliadora Bezerra. *Análise linguística: afinal a que se refere?* 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande/ PB: EDUFCEG, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Adriano Ribeiro da. *O gênero textual Artigo Científico: estratégias de organização*. 159f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2003.

COSTA-PEREIRA, Teresa; SOUSA, Otilia. *Ler e escrever para construir conhecimento*, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Costa-Pereira/publication/317102570_Ler_e_escrever_para_construir_conhecimento/links/59269ada458515e3d457162c/Ler-e-escrever-para-construir-conhecimento.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2014.

LEAL, Tema Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita*. In: EAL, Tema Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Artigo... publicação eletrônica. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em: 14.jan.2021.

MOURÃO, Luciana; ESTEVES, Vera Vergara. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 497-512, jul./set. 2013.

MIGUEL; Amanda Samila Vieira; BRILHANTE, Wesley Alberto Meneses; NUNES, Layane da Silva. *Gêneros textuais na sala de aula: uma proposta de sequência didática com artigo de opinião*. Anais... VII CONEDU, Maceió (AL), 2020.

PRECOMA, Giovanna; DUTRA, Jaqueline Aparecida dos Santos. *O gênero textual e sua funcionalidade nas aulas de língua portuguesa*. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor – PDE Artigos. v.1, 2014.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, Douglas Corrêa da. *A produção de texto como prática social*. Anais... SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RÜCKL, Bruna de Fátima Nicolini; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. *Perspectivas da aprendizagem ativa no Ensino Fundamental: uma revisão sistemática*. Anais... XII EDUCERE, 2015.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SILVA, Nívea Rohling da. (2008). *A prática de produção textual na "voz" de alunos de ensino fundamental*. Rev. Work. pap. linguíst. 9 (2): 71-81, Florianópolis, jul. dez. 2008

SILVA, Silvio Luis da, et al. *Leitura e produção de texto*. Natal: EdUnP, 2010.

SILVA, Ana Maria Macêdo. *Práticas de leitura e escrita nas séries iniciais: conceitos, estratégias e experiências*. 40f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira (PB), 2014.