

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Maria Gonçalves dos Santos

**O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS E SUA INFLUÊNCIA NA
PRODUÇÃO ESCRITA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO 1º CICLO**

Belo Horizonte

2015

Ana Maria Gonçalves dos Santos

O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS E SUA INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO 1º CICLO

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Neto

Belo Horizonte

2015

Ana Maria Gonçalves dos Santos

O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS E SUA INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO 1º CICLO

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Neto

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Gorete Neto – Faculdade de Educação da UFMG

Profa. Ms. Eliana Almeida Guimarães – PPG Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

Este trabalho faz uma análise sobre o processo de aquisição da escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Belo Horizonte. Neste sentido este trabalho tem por objetivo compreender como se dá o processo de aquisição da escrita a partir das produções dos alunos realizadas ao longo do ano, através da observação em sala de aula, da análise de produções textuais, baseadas em estudos teóricos acerca do tema. A análise aponta que os alunos encontram-se em evolução no processo de produção de textos, apresentando avanços e dificuldades condizentes com o nível de escolaridade. Os resultados da análise propiciam uma reflexão e reestruturação da prática docente, no sentido de repensar as ações, redimensionar o ensino na busca da melhoria da aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: Letramento, Produção de Texto, Gêneros Textuais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
1.1 Objetivo geral	6
1.2 Objetivos específicos	6
1.3 Reconhecimento do contexto escolar	6
1.4 Perfil da turma	8
2. REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1 O Conceito de Letramento	10
2.2 Habilidade de compreensão dos textos escritos	12
2.3 Gêneros textuais	14
2.4 Como trabalhar gêneros orais e escritos na sala	16
3. METODOLOGIA	20
4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS	23
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

1. INTRODUÇÃO

A escrita está presente nas sociedades tecnológicas e industrializadas e, de tal forma no nosso cotidiano que os grupos letrados fazem uso constante da mesma, sem requerer grandes esforços de concentração ou interpretação. Porém, a escrita representa verdadeiro obstáculo para os grandes grupos de brasileiros não-escolarizados.

Esta escrita de uso rotineira como escrever uma lista de compras, preencher um cheque, fazer as contas ao comparar preços, rótulos, datas de validade representa uma forma do sujeito se comunicar com os outros e de agir com o meio com as funções mais básicas da escrita. Outros usos e funções da escrita dão acesso a outros mundos, à manipulação da informação, dão ao cidadão formas de se potencializar e de lidar com as estruturas de poder da sociedade (KLEIMAN et al., 2012).

Desde cedo as crianças entram em contato com o mundo letrado, através de estímulos oferecidos pelos meios de comunicação como propagandas, letreiros, placas e outros. A partir dos seis anos a linguagem oral já está desenvolvida e a aquisição do sistema alfabético e do letramento acontece assim que a criança é introduzida no processo de alfabetização. Na escola a criança em idade de alfabetização terá a oportunidade de desenvolver as suas capacidades para a apropriação do sistema de escrita. Mas, o processo de alfabetizar e letrar as crianças é um grande desafio e a sua evolução depende de diversos procedimentos, materiais e cuidados para que os resultados sejam satisfatórios da parte dos alunos e dos professores.

São necessários conhecimentos e estudos do professor e especialista para que a aprendizagem da língua escrita tenha propósitos e características semelhantes aos adotados fora do ambiente escolar.

A oportunidade de acompanhar uma turma desde o início da alfabetização levou-me a refletir sobre este processo e a buscar mais conhecimentos através de uma especialização em alfabetização e letramento para aperfeiçoar o meu trabalho e este estudo resultou em uma busca pela compreensão de como se dá a evolução do processo citado.

1.1 Objetivo geral

Compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Pedro Nava.

1.2 Objetivos específicos

a) Verificar a evolução da escrita e da leitura através de atividades que favoreçam o processo de Alfabetização e Letramento.

b) Analisar os avanços e as dificuldades apresentados nas produções dos alunos baseado na teoria dos gêneros textuais.

1.3 Reconhecimento do contexto escolar

A Escola Municipal Pedro Nava (EMPN) localizada na Rua São Pedro da Aldeia, número 45, bairro Pilar, em Belo Horizonte, teve o início de seu funcionamento no dia 03 de fevereiro de 1992, dando continuidade ao trabalho realizado pela Escola Combinadas Mannesmann Mineração.

A Escola Combinadas Mannesmann Mineração funcionou desde o ano de 1965 (sob o registro nº 063, em 09/04/1965, no órgão da Secretaria de Estado da Educação) às margens da rodovia BR 135, km 44, bairro Olhos D'Água, para atender aos filhos dos funcionários da Mineração Mannesmann.

Funcionou em um prédio de madeira com 07 cômodos até meados de 1977, quando houve a ampliação do trevo rodoviário. Com isto a escola foi transferida para o local atual, já com o prédio em alvenaria. Funcionou a partir daí em dois turnos com duas salas de aula atendendo a alunos de 1ª a 4ª série.

No ano de 1991 a empresa Mannesmann deixou de manter a escola, já que seu terminal de mineração foi transferido. Desde então, os moradores do bairro juntamente com a associação comunitária fizeram um grande movimento pela municipalização da escola junto à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Em 1992 a escola passou a funcionar com duas salas de aula a mais, num total de quatro salas, em dois turnos, atendendo a alunos de 1ª a 4ª série como turmas anexas à Escola Municipal Antônio Aleixo.

Neste mesmo ano, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte firmou convênio com a MBR (Minerações Brasileiras Reunidas) que construiu o atual prédio para o funcionamento da escola, atendendo do pré-escolar à 4ª série. Sua inauguração data de 12 de dezembro de 1992.

Em 18 de dezembro de 1992, com o Decreto Municipal nº 7432 houve a criação da Escola Municipal Pedro Nava. A partir dessa data, a Escola Municipal Pedro Nava ampliou gradativamente seu atendimento passando a atender à Educação Infantil (04 e 05 anos), ao 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos. Atualmente a escola atende aproximadamente 1020 alunos divididos em três turnos de funcionamento.

Além de atender às diferentes modalidades de ensino, a escola participa de alguns programas oferecidos pela Rede Municipal de Educação tais como Escola Aberta e Escola Integrada.

Para atender à crescente demanda por vagas e aos novos programas, a escola passou por várias ampliações de suas dependências, contando hoje com 18 salas de aula, sala de vídeo, sala de artes, sala de informática, sala de intervenção pedagógica, biblioteca, secretaria, coordenação e sala de professores.

Além destas instalações conta ainda com duas salas e seis banheiros com chuveiros usados no atendimento à Escola Integrada. Também dispõe de quadra de esportes, ginásio coberto, parquinho, cantina, refeitório, banheiros para alunos do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

A UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil Pilar/Olhos D'Água, vinculada a Escola Municipal Pedro Nava, foi inaugurada no dia 09 de dezembro de 2005. É uma instituição sonhada pela comunidade e conquistada através do Orçamento Participativo. A princípio almejada como uma creche, mas a conclusão da obra veio ao encontro da política de educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte e a criação das UMEIs. Atende atualmente crianças na faixa etária de 04 meses a 5 anos em tempo integral e parcial.

O Projeto Político Pedagógico da escola foi reelaborado em 2001 e encontra-se desatualizado. Há uma proposta da direção da escola para que nesse ano seja elaborado um novo projeto que atenda às atuais demandas da escola.

A direção é composta de duas professoras eleitas para o triênio 2012 – 2014. As coordenações pedagógicas são constituídas por professoras coordenadoras,

sendo uma coordenadora da Educação Infantil, três coordenadoras do 1º Ciclo, três coordenadoras do 2º Ciclo. O quadro docente se organiza com uma professora referência para Educação Infantil, 1º e 2º ciclos e com professores para as áreas de Educação Física, Ciências, Arte e Literatura.

O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) atende aos alunos com dificuldades de aprendizagem do 1º e 2º Ciclos. Para o 1º Ciclo há duas professoras atendendo aos alunos do 2º e 3º anos com dificuldades em língua portuguesa e no 2º Ciclo há uma professora atendendo alunos com dificuldades em língua portuguesa e uma professora trabalhando com alunos com dificuldades em matemática.

1.4 Perfil da turma

A turma pesquisada encontra-se, em 2014, no 3º ano do Ensino Fundamental e é formada por 26 crianças, sendo 14 meninos e 12 meninas. A grande maioria destas crianças faz parte do mesmo agrupamento desde o 1º ano, assim como, possui a mesma professora referência para os conteúdos de Português, Matemática, Geografia, História, durante o mesmo período.

A turma demonstra autonomia em relação à rotina escolar e envolvimento nas tarefas e atividades propostas. São alunos muito interessados e comprometidos com o estudo. A maioria faz com dedicação as tarefas de casa e a participação dos pais é efetiva.

Com relação à alfabetização, a turma possui quatro alunos que estão no nível silábico e dois alunos no nível silábico-alfabético. Essas crianças encontram-se no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) oferecido pela escola. As demais crianças estão no nível alfabético, no entanto precisaram melhorar a ortografia, pois ainda apresentam dificuldades ortográficas nas regularidades diretas.

Inseridas no ciclo inicial do Ensino Fundamental, as crianças estão iniciando seu processo de apropriação da língua escrita, são introduzidas no mundo da cultura letrada, estão ampliando suas capacidades de expressão verbal, refletindo sobre os usos sociais da linguagem, além de desenvolver um conjunto de capacidades mentais mediadas pela língua e pela linguagem.

O interesse pela pesquisa nesta turma aconteceu ao observar o desenvolvimento dos alunos na leitura e na escrita, que se apresentava diferenciado em aspectos diversos, tanto em nível de desenvolvimento da aprendizagem quanto em dificuldades de ortografia e escrita, percebidos durante o trabalho realizado com os alunos, desde o início da alfabetização.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

No trabalho de pesquisa teórica fiz um aprofundamento nas questões relacionadas à prática de produção de textos, e as bases teóricas indispensáveis à análise de textos produzidos pelos alunos.

Para este trabalho estudei sobre letramento, habilidades de compreensão dos textos escritos, gêneros textuais e como desenvolver o trabalho com estes gêneros na escola. Na sequência, apresentarei esses referenciais teóricos.

2.1 O Conceito de Letramento

O termo letramento surge na segunda metade dos anos 80 na Educação e Ciências Linguísticas. Kleiman et al. (2012) faz uma discussão acerca do termo de letramento, mostrando uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Ela coloca o analfabetismo como estado ou condição de analfabeto, ou seja, aquele que não sabe ler ou escrever. Portanto, alfabetizar é ensinar a ler e escrever tornando o indivíduo alfabetizado. A autora fala sobre o termo letrado como aquele versado em letramento erudito, que tem conhecimento literário, e letramento como um estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever bem como também a fazer uso social desses saberes.

Assim, Kleiman et al. (2012) considera que o indivíduo em estado de letramento é aquele que não só sabe ler e escrever, mas que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e da escrita.

Para a autora, letrar é a ação de levar os indivíduos ao letramento - assim teríamos que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis. O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto as práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Para Kleiman et al. (2012) e Soares (1998), não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente. O indivíduo

pode não saber ler e escrever, mas ser, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (1998) aponta que o fato do indivíduo tornar-se letrado traz consequências linguísticas; o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto. Assim, o convívio com a língua escrita tem como consequências mudanças da língua oral nas estruturas linguísticas e no vocabulário. Socialmente, culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada; ela passa a ter outra condição social e cultural, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Portanto, aprender a ler e escrever, e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita, transformam o indivíduo, levando-o a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo e linguístico, entre outros.

Soares (1998) considera que alfabetizar letrando é ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Isto torna o letramento um instrumento de escolarização real e efetiva da população.

O conceito de letramento encontra alguns problemas em sua própria definição que não especifica critérios confiáveis de avaliação e medição adequados. Graff (1987), citado por Soares (1998), define letramento como uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação, decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos. Para ele, definir letramento como um atributo dos indivíduos depende de suas habilidades individuais. Nesta dimensão individual Soares (1998) também cita Wagner (1983) que vê o letramento como uma simples posse individual das tecnologias mentais complementares do ler e escrever. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é definido como um fenômeno cultural, ou um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e de exigências sociais de uso da mesma.

O letramento envolve dois processos fundamentalmente diferentes como ler e escrever. Segundo Soares (1998), a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de constituir uma interpretação de textos escritos. Também é um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita.

Para Kleiman et al. (2012), a escrita na perspectiva da dimensão social do letramento – a escrita como tecnologia - é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, diferentes habilidades fundamentais das exigidas pela leitura. As habilidades da leitura entendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos. As habilidades da escrita entendem-se como a habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significados de forma adequada a um leitor potencial. Assim, a habilidade da escrita engloba a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e organizar o pensamento em língua escrita para transmiti-lo a outra pessoa.

O conceito de letramento numa dimensão social verifica-se quando as pessoas fazem com que as habilidades adquiridas de leitura e escrita sejam relacionadas com as necessidades, valores e práticas sociais. Ao utilizar as habilidades para uma necessidade social faz com que estas habilidades sejam fatores de envolvimento no contexto social.

2.2 Habilidades de compreensão dos textos escritos

A compreensão do texto escrito depende de aspectos relevantes como percepção, memória, atenção, inferência que ajudam na compreensão e reflexão sobre as estratégias do leitor. Além desses aspectos, ler envolve mais do que compreender, pois, a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos; é uma experiência única e individual e evento social e coletivo; fazendo parte dela tanto o entendido como os mal entendidos (KLEIMAN, 2013).

Segundo Kleiman (2013), o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o adquirido ao longo de sua vida. Sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão do texto, pois a leitura é um processo interativo.

Entre os níveis de conhecimento necessários durante a leitura, a autora destaca o conhecimento linguístico, que se apresenta como um conhecimento implícito, não verbalizável, nem verbalizado. Ele abrange o conhecimento sobre

como pronunciar português, passando pelo conhecimento do vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

O conhecimento textual é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, ele faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão do texto. Kleiman (2013) aponta os tipos de texto e de formas de discurso, do ponto de vista da estrutura, a narrativa e a expositiva.

A narrativa padrão apresenta as mesmas partes essenciais: cenário ou orientação, complicação e resolução. O cenário ou orientação mostra onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim, o pano de fundo da história. A complicação é o início da trama propriamente dita e a resolução o desenrolar da trama até o fim.

A estrutura narrativa se caracteriza pela marcação temporal cronológica, mostrando os momentos no tempo real da história, e pela causalidade, que explica o porquê do fato, a motivação pra o desenvolvimento da história.

Na estrutura expositiva, ao contrário da narrativa, a orientação temporal é irrelevante, impossível de ser específica, ou restritiva demais, pois, a ênfase é a temática que está nas ideias e não nas ações.

Segundo Kleiman (2013), uma estrutura expositiva está organizada em componentes ligados entre si por diversas relações lógicas: premissa e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição e exemplo.

De acordo com a autora a estrutura textual descritiva, “se opõe geralmente à narração” (Kleiman (2013), p.21), visto que a descrição tem por fim produzir uma imagem significativa ao seu leitor, e para concretizá-lo utiliza-se de qualificadores. A estrutura descritiva frente a outras não aparece de forma independente, ela faz parte do texto narrativo ou expositivo, (embora com algumas exceções quando estiver presente em bulas e em manuais técnicos), na medida em que um “objeto deva ser particularizado ou qualificado” (KLEIMAN, 2013, p. 22).

Kleiman (2013, p. 26) ainda expõe que os conhecimentos de mundo se organizam de duas formas: definindo-se por conhecimentos de cunho estrutural e conhecimentos parciais. Os conhecimentos parciais são os esquemas que possuímos na memória, relativo a assuntos. Situações e eventos típicos de nossa cultura determinam em grande parte nossas expectativas sobre a ordem natural das

coisas. Eles nos permitem grande economia na comunicação, pois podemos deixar implícito aquilo que é típico de uma situação.

Assim, percebe-se, de acordo com Kleiman (2013), que diante da necessidade dos conhecimentos prévios para a compreensão textual, no momento de leitura o leitor recorre a esses tipos de conhecimentos, e também às pistas que são deixadas ao longo deste texto para que lhe seja atribuído um significado. Não basta apenas ler o texto, mas compreendê-lo e utilizar-se desses conhecimentos de forma efetiva.

2.3 Gêneros textuais

Marcuschi (2014 p. 1,) afirma que gêneros textuais são fenômenos históricos originados da vida cultural e social, frutos do trabalho coletivo que vieram para ordenar e estabilizar as atividades de comunicação do dia-a-dia. Surgem da necessidade em qualquer contexto discursivo, sendo totalmente influenciados pelas inovações tecnológicas, assim, são dinâmicos e plásticos, onde verifica-se hoje a grande quantidade de gêneros textuais existentes em relação à sociedades anteriores à comunicação escrita.

Nos últimos dois séculos, a intensidade do uso das novas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias propiciou o surgimento de novos gêneros textuais. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, e outros.

Os novos gêneros não são inovações absolutas, ou novas criações, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. Marcuschi (2014, p. 2) diz que Bakhtin [1997] já falava na 'transmutação' dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma

definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.

Marcuschi (2014, p. 2) comenta que certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos. E, embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Estes aspectos sugerem cautela quanto a considerar o predomínio de formas ou funções para a determinação e identificação de um gênero.

Marcuschi (2014), tem como pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Assim a comunicação verbal só é possível através de algum gênero textual.

Ele usa a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Dá como exemplo de tipos textuais: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Para Marcuschi (2014), a expressão gênero textual é usada para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Nesse sentido, Marcuschi (2014) afirma que

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. Veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um

jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: "identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos". É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora. (MARCUSCHI, 2014, p. 15/16)

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais, BRASIL, 1997], quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

2.4 Como trabalhar textos orais e escritos na escola

Um dos objetivos principais do Ensino Fundamental é a aprendizagem da produção escrita, onde o saber-escrever se desenvolve progressivamente desde o início da educação escolar. Considerado como condição para a integração na vida social e profissional, produzir textos diversos dentro das convenções da língua e da comunicação tem papel importante na socialização e êxito escolar.

Portanto, a língua oral e escrita atua como instrumento de mediação dos comportamentos humanos, e, nas atividades escolares a leitura e a escrita são necessárias para o bom desempenho em todas as disciplinas, pelo uso de ambas na leitura dos textos e na socialização das aprendizagens.

Marcuschi (2014) comenta que é importante, tanto para a produção como para a compreensão, haver um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais, ideia básica que está no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Segundo Soares (1999, p. 23), a orientação para o ensino da produção textual passa por mudanças que refletem as pesquisas linguísticas sobre o assunto. Afirma ainda que nos PCNs (Brasil, 1998), que direcionam conteúdos e metodologias a serem adotados no ensino fundamental (3º e 4º Ciclos), podemos ver orientações sobre os textos que devem se organizar sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam

como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (Soares, 1999, p. 23).

Assim o trabalho da escola deverá se organizar através de um conjunto de atividades que contemplem:

(...) nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23-24)

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) apresentam a proposta de agrupar os gêneros textuais com base em três critérios básicos: domínio social da comunicação, capacidade de linguagem envolvida e tipologias textuais existentes, organizados numa progressão curricular ao longo dos anos em que o aluno passa pelo Ensino Fundamental e, se possível, também nos três primeiros anos do Ensino Médio.

Observam Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) que cada gênero apresenta características distintas: os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos quando se relata uma experiência vivida ou quando se escreve instruções para a fabricação de um objeto, necessitam um ensino adaptado, onde os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis.

Segundo os autores:

Estes agrupamentos respondem a três critérios essenciais do ponto de vista da construção de progressões para a qual eles constituem um instrumento indispensável. Inserindo-se na tradição didática da escola, é preciso que os agrupamentos:

1. correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.(DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004, p. 101).

O quadro abaixo, utilizado por Cereja e Magalhães (2011) em sua obra, apresenta os agrupamentos constituídos em função dos três critérios:

Quadro 1

Domínios sociais de Comunicação	ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem Dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimesis</i> 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 montagem	Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004, p. 102).

Cereja e Magalhães (2011, p.16) organizaram o livro de atividades voltado para os três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, obra esta utilizada na turma pesquisada. A obra apresenta uma abordagem sociointeracionista de

aprendizagem e com enfoque enunciativo da língua portuguesa, com sequências didáticas planejadas de leitura de textos, verbais e não verbais, de produção de textos – centrada em gêneros orais e escritos e reflexão sobre a língua e a linguagem. Os autores utilizaram o quadro acima no Manual do Professor para organizar o trabalho com gêneros, observando a progressão curricular e as sequências didáticas propostas.

3. METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado ao longo do ano de 2014, com uma turma de terceiro ano do ensino fundamental. As atividades sistemáticas de produção de texto aconteciam sempre após um trabalho com um determinado gênero.

A investigação deste tema surgiu da observação da evolução da escrita dos alunos nos dois primeiros anos do ensino fundamental. É importante ressaltar que essa turma vem sendo acompanhada por mim desde o primeiro ano. Portanto ao verificar que quase todos os alunos no final do segundo ano já estavam no nível alfabético e que muitos já produziam textos simples, despertou-se em mim a vontade de acompanhar o processo de evolução da escrita das crianças em suas produções de texto.

A partir de mais uma produção de texto feita pelos alunos verifiquei que seria interessante acompanhar esse processo ao longo do ano para avaliar o processo pelo qual passam o aluno individualmente e a classe como um todo a fim de fazer os ajustes necessários.

As produções de texto trabalhadas ao longo do ano foram as propostas no livro didático de Cereja e Magalhães (2011), que reúne contribuições de mais de uma linha teórica, com destaque nas teorias de gêneros textuais. Entre as linhas teóricas que os autores seguem, podemos citar Schneuwly e outros, que vem desenvolvendo pesquisas sobre o ensino da língua a partir de gêneros.

O ensino de produção textual a partir do enfoque de gêneros tem mostrado que essa abordagem melhora a capacidade dos alunos de produzir e compreender os textos, portanto daí a importância da ênfase dada para a teoria dos gêneros textuais.

Para o desenvolvimento das atividades diárias de Língua Portuguesa, os planos de aula são baseados na proposta do livro didático e estruturam-se em etapas sugeridas pela sequência didática de acordo com cada gênero. Estes planos propõem exercícios estruturais que preparam o aluno para as diversas etapas de elaboração de variados tipos de texto, sempre levando em consideração o diálogo e o propósito comunicativo. Há ainda atividades que abordam a geração de ideias; ensinam a planejar o texto de acordo com seu objetivo e audiência; treinam o uso dos elementos de coesão; trabalham o vocabulário, pontuação, regência e

concordância. Planeja-se também, como rotina nas aulas de produção de texto, a prática da autocorreção e da correção por sugestão dos colegas antes de dar ao texto a sua forma final.

A avaliação dessas produções não se baseia em critérios exclusivamente literários ou gramaticais. Nesta proposta, o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta características literárias, mas aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido. A avaliação deve levar em conta, portanto, aspectos como a adequação do conteúdo, da estrutura, e da linguagem ao próprio gênero, ao interlocutor e à situação como um todo e o cumprimento da finalidade que motivou a produção.

A função diagnóstica da avaliação busca responder a duas questões centrais:

- Com quais capacidades (ou conhecimentos e atitudes) o aluno inicia determinado processo de aprendizagem, em um ciclo ou uma série?

- Até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas, em termos de capacidades esperadas, em determinado nível de escolaridade?

No processo de alfabetização a função diagnóstica tem como objetivo o conhecimento de cada criança e do perfil de toda uma turma em relação ao seu desempenho ao longo da aprendizagem e à identificação de seus progressos, suas dificuldades e descompassos diante das metas estabelecidas. Entre as capacidades esperadas, além dos conteúdos específicos, também se deve levar em conta outras dimensões do processo de aprendizagem, tais como as capacidades motoras, cognitivas, socioafetivas, éticas e estéticas.

Analisar os textos em seus respectivos gêneros depende dos pontos que consideramos pertinentes ou incontornáveis em relação a eles, para tal é preciso antes de tudo classificá-los para fazer uma análise *a priori* que permita avaliar textos dos alunos. Os autores apresentam uma proposta de tabela orientadora na apreciação da atividade do professor leitor/avaliador.

A tabela foi utilizada para analisar os textos produzidos pelos alunos, dando um suporte na observação dos pontos pertinentes aos gêneros e ainda levando em conta as expectativas escolares para o nível dos alunos.

TABELA 1: TABELA DE ANÁLISE A PRIORI

Dimensões ligadas ao gênero		Objetivos específicos
Planificação do texto	Presença de um título	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar a estrutura canônica do texto - Organizar o texto em parágrafos - Organizar o texto de maneira coerente - Desenvolver os conteúdos em função da consigna de produção
	Começo por uma fórmula de lançamento Eventualmente, desfecho do conto com uma fórmula de fechamento.	
	Organização do conteúdo levando em conta leis do Gênero textual: Esquema actancial e narrativo (que responde a algumas dessas questões: Quando, quem, quais relações, como, onde, o que, qual, quais peripécias, qual resolução, qual fim?) Organização do conteúdo levando em conta consignas e o contexto de produção. Organização do todo em parágrafos significativos	
Situação de comunicação/ conteúdo	<p>Elementos do conto: narrador, personagens, lugar, tempo. Pode haver ações ou personagens que não são reais, partes do conto (situação inicial com um problema, situação final em que o problema é resolvido).</p> <p>Entre as duas partes deve haver o que aconteceu entre o início e o fim, etc.</p> <p>Elementos da narrativa da aventura: personagens, as falas dos personagens, verbos declarativos variados, a descrição dos personagens e do lugar onde se passa a aventura, partes da narrativa de aventura (1: apresentação dos personagens; 2: deslocamento para o lugar da aventura; 3: descrição do lugar da aventura; 4: a aventura propriamente dita; 5: fim da aventura); história de suspense, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver temas - Fornecer conteúdos próprios ao gênero - Dirigir-se a leitores - Saber introduzir e concluir a narrativa.
Textualização	<p>Traços de organização lógica (organizadores textuais)</p> <p>Coesão verbal</p> <p>Coesão nominal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os recursos da língua relacionados ao gênero - Utilizar diferentes bases temporais - Utilizar retomadas anafóricas - Utilizar marcas do diálogo de modo apropriado - Produzir enunciados sintática e semanticamente corretos

Fonte: DOLZ et all (2010, p.72)

A utilização da tabela na análise dos textos produzidos pelos alunos serve de referência para que sejam observados pontos relevantes de cada texto, tornando a análise mais objetiva e focando os pontos que merecem importância para o planejamento das atividades de intervenção visando a melhoria das capacidades de escrita.

4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE TEXTO DOS ALUNOS

A situação de produção dos textos analisados partiu de uma sequência de atividades sugeridas no livro didático, onde o tema da unidade estudada era sobre os bichos. Os alunos leram fábulas, assistiram ao filme Procurando Nemo, leram uma história em quadrinhos do Ziraldo. A consigna da oralidade permeou todo o processo, tanto em leitura oral, como em discussão e comentários sobre o tema.

Foram escolhidos para análise alguns textos que continham mais dados suficientes para a análise dos aspectos relacionados ao gênero, e apresentavam tanto as dificuldades como as evoluções da escrita.

Foi proposto que se produzisse um texto narrativo onde cada um iria escrever sobre um animal de estimação, se não o tivesse, qual gostaria de ter, quando, por que motivo, como ele deveria ser, etc.

A aluna Gabriella escreveu um texto (Figura 1) adequado à situação comunicacional, coerente com o gênero e o tema propostos, uma descrição. O título colocado está de acordo com o texto e a aluna demonstrou criatividade quando não escreveu simplesmente o tema proposto: animais de estimação.

O texto apresentou a descrição do bicho de estimação de modo claro e explícito, embora ainda não tenha conseguido organizar as ideias dentro dos parágrafos, segundo a planificação. Ao falar do que ele se alimenta, passa a falar sobre a raça do animal, depois volta a falar sobre o que ele come.

Gabriella mostra um uso correto da organização sintática das frases, pois, os sujeitos e os predicados, os verbos e objetos estão sempre um após o outro.

Quanto à ortografia, a aluna domina o uso de letras maiúsculas no início da frase e em nomes próprios.

A aluna demonstra uma evolução de acordo com a sua escolarização, pois as dificuldades apresentadas estão dentro dos objetivos compatíveis com a fase de aprendizagem em que se encontra.

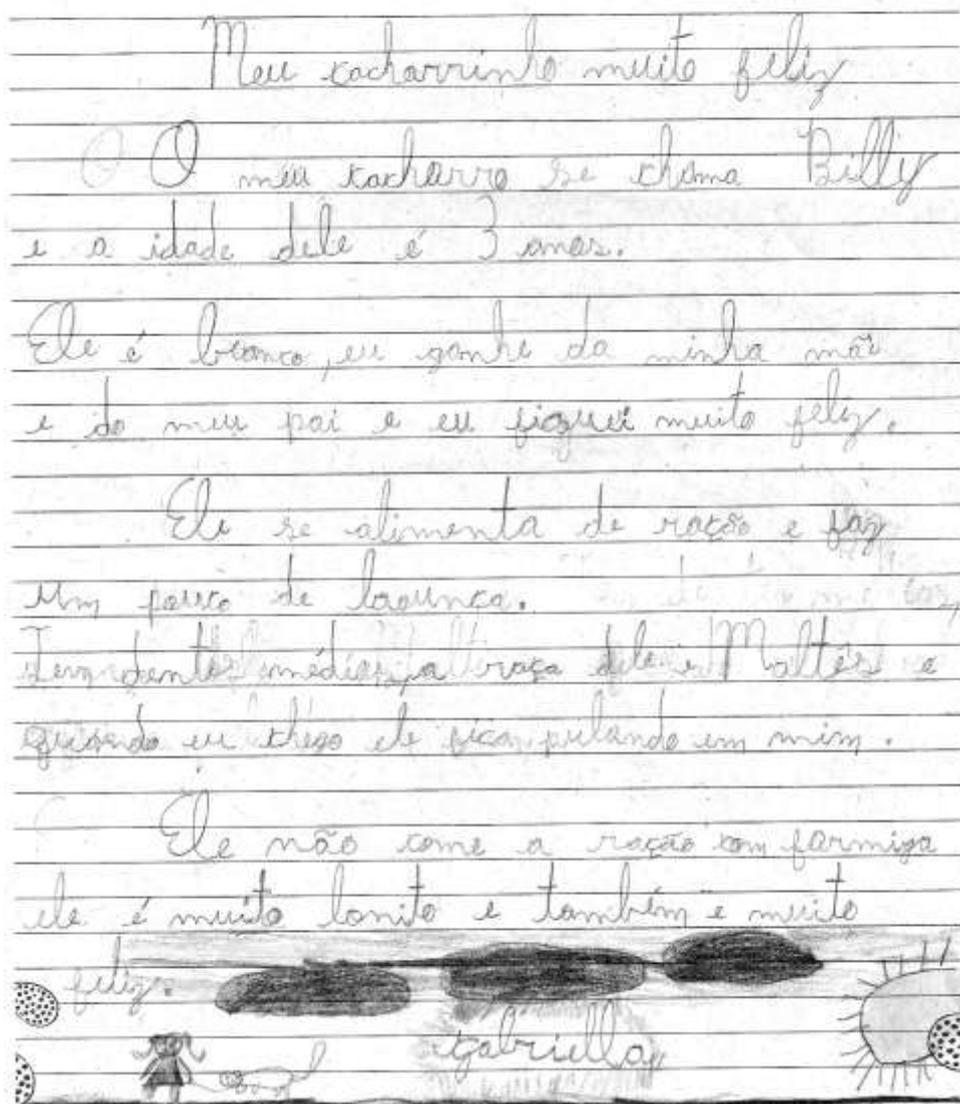


Figura 1: Texto da Gabriella

Por sua vez, Maria Luiza (Figura 2) escreveu sobre o mesmo tema de Gabriella. O título está de acordo com o tema e foi simples, porém, criativo.

Quanto à planificação, a aluna demonstrou dificuldade em organizar as ideias, colocando-as dentro de um único parágrafo, com bastante desarticulação.

Maria Luiza utiliza as frases de acordo com a organização sintática, com os verbos nos tempos certos, a concordância está correta, não apresenta, portanto dificuldades nesta área.

Quanto à ortografia, escreve de acordo com as normas ortográficas.

Eu e meu animal de estimação
Eu tenho uma cachorra de estimação
o nome dela é Lefê. Ela tem o
olhos castanhos, a idade dela é
1 ano e 4 meses. A alimentação dela
é comida, ração e água. Ela é branca
e faz travessuras do tipo fica
rodando o pé da gente. Eu ganhei
ela da amiga da minha mãe
no dia dos vizinhos. Ela faz cocô
e xixi na terra. Ela faz

gracinha como morder os cabelos.

Eu amo muito da porquice ela
é muito fofo. Eu dou banho nela
todo os domingos.

Maria Luíza

Figura 2: Texto da Maria Luíza

Ainda dentro da sequência de atividades sobre o tema dos bichos, os alunos receberam vários livros e textos com fábulas, onde tiveram contato com este gênero textual de narrativa. Após este trabalho foi apresentada a fábula de La Fontaine - A mosca e a formiga, onde foram feitos estudos sobre o texto, discussões, leitura expressiva e levantamento das características do gênero.

Como proposta de produção de texto, que culminou o trabalho, os alunos escreveram uma fábula inventada para ser lida por crianças como eles.

O aluno João escolheu o título para sua produção (Figura 3) de acordo com o tema proposto. O texto narra a história de personagens de uma fábula em que a moral da história demonstra a criatividade do aluno, sinal que entendeu as características do gênero.

Quanto à organização das ideias, faltou contextualizar a história, já começou colocando as falas dos personagens, sem dizer onde estavam e quando se passava a situação. Assim, os parágrafos foram curtos e sem espaço antes dos mesmos.

Em relação à questão semântica, o aluno colocou as frases de modo correto, onde os verbos estão de acordo com o sujeito, havendo dificuldades na colocação dos sinais de pontuação, mas já tem noção da colocação do travessão e dos dois pontos, além do ponto final e de exclamação.

Quanto à ortografia, o aluno apresenta dificuldades em colocar a letra maiúscula no início de algumas frases. Apresenta dificuldades na grafia das letras, não fazendo o traçado correto das letras cursivas.



Figura 3: Texto do João

Dentro do mesmo gênero anterior o aluno Márcio (Figura 4) produziu um texto com o título de acordo com o desfecho da fábula. O título não apresentou muita criatividade, mas foi condizente com o tema.

A organização do conteúdo, por outro lado, além da criatividade, apresentou elementos pertinentes à narrativa, entre eles a indicação do tempo, do local onde os fatos acontecem, e os personagens. O conteúdo está bem organizado em parágrafos significativos, de um modo geral.

Apresenta elementos da narrativa com uma situação inicial com um problema, a solução do problema através de um enredo interessante, e um desfecho engraçado.

Utiliza os recursos da língua sem dificuldades, mostrando coesão verbal e nominal, além das marcas do diálogo no modo apropriado. Apresenta dificuldades na utilização correta da vírgula.

Em relação à ortografia, não apresenta dificuldades, usando a letra maiúscula no início das frases e nos nomes próprios, além da grafia correta e bem traçada.

O rato o gato e o cachorro

Um dia uma casa que
vivia um cachorro e um gato
e um certo dia chegou um
rato e ele falou:

- Hoje eu estou com sorte
encontrei uma casa.

E o gato falou:

- Não você vai é morrer.

e o cachorro - Não você não
vai morder este lindo ratinho.

- O gato comeu o rato e o
cachorro comeu o gato que
acabou de comer o rato e o
cachorro passou mal.

Moral: você não
pode comer o que não deve.



Figura 4: Texto do Márcio

Outra unidade do livro trabalhou o tema relacionado à saúde, onde foram desenvolvidas atividades diversas como análise de uma obra de arte enfocando o cuidado de uma mãe com a saúde do filho, discussão sobre estes cuidados, leitura e apreciação de um poema, leitura e análise de uma reportagem sobre cuidados que as crianças devem ter com a saúde, entre eles a alimentação saudável. Após a leitura de uma receita culinária foram realizadas atividades relacionadas a ela, entre elas a confecção de um bolo na escola.

Como proposta de produção de texto, seguindo a receita “Amigo Novo”, (Cereja e Magalhães, 2011, p. 95), foi sugerido que o aluno inventasse uma receita criativa para leitores de diversas idades.

Foi analisado o texto do aluno Gabriel (Figura 5), que apresentou dados pertinentes ao gênero receita. O título “Receita para brincar juntos”, apresentou-se de acordo com as ideias do texto.

A receita mostrou também a parte dos ingredientes e modo de fazer. A apresentação dessas partes foi bem organizada, onde foram anotadas as quantidades dos ingredientes. No modo de fazer, as ações foram explicadas de acordo com a capacidade do aluno, seguindo o modelo sugerido.

Gabriel apresentou uma linguagem bastante rica de acordo com o tema proposto e com o seu nível de aprendizagem. A receita ficou interessante e atendeu a solicitação da proposta.

O aluno demonstrou ter conhecimentos prévios sobre o tema receita, além de utilizar os conhecimentos matemáticos como fração e inteiro. No modelo sugerido este aspecto não foi relevante.

O aluno demonstrou dificuldade na grafia correta do dígrafo br, mas de modo geral, a ortografia evoluiu bem, tanto na ortografia correta, quanto na colocação de iniciais maiúsculas.

Receita para brincar junto

Ingredientes

1 de brincadeira

3 de amizade

4 de educação

3/4 de viver amigo

2 de pedir por favor

2/3 de brincar juntos

Modo de fazer:

Adicione brincadeira e amizade.

Ponha educação e viver

amigo. Peça por favor

e brinque juntos!

Gabriel

Figura 5: Texto do Gabriel

Outro aluno que teve o texto analisado neste tema foi Leonardo (Figura 6).

Demonstrou criatividade na elaboração do título, que se mostrou de acordo com a receita. O aluno apresentou o texto separado em duas partes: ingredientes e modo de fazer. Anotou somente os ingredientes, sem mostrar as quantidades.

No modo de fazer, repetiu os ingredientes que foram escritos em forma de ação, ainda não faz distinção correta entre esses itens. Esqueceu-se de alguns ingredientes. Na parte do modo de fazer as ações não foram separadas em parágrafos.

O aluno apresentou dificuldades na ortografia, sendo estas derivadas de falta de atenção na grafia correta das letras. Utilizou a letra inicial maiúscula corretamente.

Apesar das dificuldades apresentadas, a exposição das ideias foi interessante e de acordo com o título proposto, o aluno conseguiu transmitir suas ideias e dirigir-se aos leitores de maneira coerente.

Receita para escapar
de bronca
Ingrediente
Ingredientes
Emplore
peça mais de uma vez
Atenção não corra
mão grite

Não fale palavrão
Modo de fazer
Quando a mãe for
te dar uma bronca
emplore, peça mais
de uma vez e não
grite. Pode ser pior.
Não fale palavrão.
No final peça desculpa
para a mãe pronto
você saiu de uma
bronca
Leonardo

Figura 6: Texto do Leonardo

Os textos dos alunos analisados estão adequados à situação comunicacional para a qual foram produzidos.

Apresentam aspectos adequados ao conteúdo, à estrutura, e à linguagem utilizada nos gêneros propostos. Cumprem a finalidade que motivou a produção.

Os textos apresentam alguns problemas de convenções da escrita, mas, mesmo assim isto não impediu que os alunos fizessem a leitura em voz alta para a classe, e a compreensão dos temas pelos ouvintes.

Mesmo os textos tendo erros de ortografia, percebe-se que os alunos apresentam hipóteses sobre o sistema de escrita corretas e compatíveis com a fase de aprendizagem em que se encontram.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida na turma do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental levou a uma investigação sobre o trabalho com produção escrita. O processo de ensino e aprendizagem da língua escrita é bastante complexo, e estudos sobre este conteúdo servem para melhorar as capacidades dos alunos durante esta trajetória.

O processo de aprendizagem da língua escrita permeia todo o Ensino Fundamental e as orientações dos PCNs (Brasil, 1997) são de grande importância para o educador, para que o mesmo desenvolva o seu trabalho com segurança.

O trabalho de pesquisa contribui para que o educador melhore a sua prática, pois, bem orientado assume um maior compromisso com a educação, compreende melhor os contextos históricos, sociais, culturais para que intervenha na sua prática e melhore a qualidade do ensino.

Durante os anos em que a turma foi acompanhada por mim, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, procurei estar sempre atualizada nos conteúdos de alfabetização, pois sendo esta fase a base para um bom desempenho dos alunos na leitura e na escrita, o processo de ensino deve propiciar o desenvolvimento das capacidades de produção de texto dentro de um contexto de alfabetização e letramento baseado nos gêneros textuais. O trabalho com os gêneros textuais diversos oferece ao aluno instrumentos para a produção escrita, dentro e fora da escola.

Neste trabalho de pesquisa os alunos desenvolveram uma série de produções que pretendiam incitar sua criatividade, o que os levou a perceber critérios estilísticos, ortográficos e gramaticais ao trabalharem vários gêneros textuais envolvendo assuntos diferentes.

Ao analisar o trabalho dos alunos e fazer intervenções que os levaram a refletir sobre sua produção textual, pude avaliar o desempenho dos alunos neste conteúdo e trabalhar a fim de consolidar capacidades estabelecidas para esse ano do ciclo.

Desta forma, considera-se que o trabalho com gêneros é produtivo para o ensino-aprendizagem da escrita.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 1997. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 14 fev. 2015.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Coleção fazendo e compreendendo: Português 3º ano**. São Paulo: Saraiva, 2011.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GRAFF, H.J. **The legacies of Literacy**. Bloomington: Indiana University Press, 1987b.

KLEIMAN, Ângela B. et al (Org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Disponível em www.uems.br/site/nehms/arquivos/53_2014-04-04_12-17-14.pdf. Acesso em 15 fev.2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim, e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas- SP: Mercado de Letras. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Maria Elias. **A produção de texto na escola**. Universidade Federal do Ceará Revista do GELNE. Ano 1. Nº 1. 1999. Disponível em www.gelne.org.br/RevistaGelne/arquivos/artigos/art. Acesso em 14 mar. 2015.

WAGNER, D.A. **Ethno-graphies: an introduction**. International Journal of the Sociology of Language, v.42, 1983. p.5-8.