

PRODUÇÃO COLETIVA DE CONTO DE INVESTIGAÇÃO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Skarlette Jardannya Batista Cavalcante (UESPI)
skarlettejbc@gmail.com

Marina Oliveira Lélis Viana (Instituto Dom Barreto)
marina.viana1@hotmail.com

RESUMO: Sabemos que a Base Nacional Comum Curricular tem como objetivo definir um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis aos estudantes do Brasil. Diante disso, na produção textual, os alunos devem, com autonomia e/ou com o auxílio do professor, planejar textos considerando: situação comunicativa, interlocutores, propósito comunicativo, circulação, suporte, linguagem, forma do texto e seu tema. Nesse sentido, neste trabalho, objetivamos, por meio de relato de experiência, realizar reflexões sobre a escrita coletiva do gênero narrativo Conto de Investigação no 4º Ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de Teresina. Essa produção coletiva foi realizada em oito turmas da mesma série, com o intuito de, ao final, montar uma coletânea de contos de investigação que pudesse circular por todas as turmas. Com relação à metodologia, este trabalho foi dividido em cinco momentos: primeiramente, os alunos foram expostos a vários textos, vídeos e um livro acerca do gênero Conto de Investigação; no segundo momento, discutimos sobre as características composicionais e estruturais desse gênero narrativo; no terceiro momento, os alunos, com o auxílio da professora, realizaram o planejamento do texto; no quarto momento, cada grupo de aluno escreveu uma etapa da narrativa, conforme sorteio; no último momento, após a revisão textual, a professora e os alunos organizaram o texto, seguindo as etapas da narrativa. Como suporte teórico, baseamo-nos em Dolz; Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Citelli e Bonatelli (2011), Ferrarezi e Carvalho (2015), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Nos resultados, observamos que os estudantes se apropriaram mais da escrita do gênero em estudo, uma vez que a produção coletiva propiciou uma maior autonomia para a produção individual, que se deu posteriormente. Além disso, os alunos atentaram-se à importância do planejamento textual, pois observaram que, quando as etapas escritas por cada grupo foram organizadas formando um texto, o resultado ficou coerente.

Palavras-chave: Gêneros narrativos; Escrita coletiva; Planejamento textual.

1 INTRODUÇÃO

Desde a Grécia, o Ocidente trabalha com as concepções acerca de gênero. Inicialmente, o foco era na forma, ou seja, na organização e nas características

estruturais. Com o passar do tempo, o processo de produção de gênero ganhou foco e, com isso, foi reduzido o interesse nas características formais.

Após os PCNS's (Parâmetros Curriculares Nacionais), o ensino por meio de gêneros ganhou foco e, mais recentemente, com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) esse ensino continua sendo central nos estudos de línguas. Com isso, tem-se o olhar voltado para o ensino de gêneros no contexto escolar, local em que, muitas vezes, esse ensino é desvinculado da realidade.

Para que esse processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira mais eficiente, vários estudiosos se debruçam sobre pesquisas que focam no ensino de gênero no contexto escolar. Portanto, nossa pesquisa tem como aporte teórico os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), Ferrarezi e Carvalho (2015) e Citelli e Bonatelli (2011). Acrescentamos ainda os estudos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Melo (2004), Bawarshi e Jo Reiff (2013).

A partir da proposta da BNCC de produzir textos longos, de maneira coletiva, e considerando que a produção de gênero exige mais que uma análise prévia das características estruturais, esta pesquisa se propõe a responder ao seguinte questionamento: como trabalhar com os alunos do 4º ano o planejamento e a produção coletiva de textos narrativos? Com isso, nosso objetivo geral é relatar como se deu o processo de produção textual coletiva do Conto de Investigação no 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de Teresina.

Essa proposta partiu da nossa vivência em sala de aula, onde nos deparamos com alunos que demonstram aversão à produção de texto e que afirmam que escrever é difícil. Por este último motivo, tais alunos preferem pular a etapa de planejamento textual e escrever logo o texto proposto. Partindo disso, temos como objetivos específicos: mostrar aos alunos que o processo de escrever pode ser lúdico e prazeroso, quando feito em equipe, por exemplo; mostrar para eles que, quando se planeja, o texto se torna mais coerente. Com a realização desse trabalho em sala de aula, temos o propósito de refletir aqui como se deu esse processo e se alcançamos tais objetivos.

A escolha do Conto de Investigação se justifica pelo fato de ser um gênero que chama a atenção dos alunos, uma vez que prende a atenção destes em uma narrativa que busca solucionar um caso, por meio da busca de pistas e suspeitos.

Além disso, é necessário fazer um *link* com a série anterior, onde há um forte estudo com textos narrativos. Escolhemos o 4º ano do Ensino Fundamental porque é a série em que trabalhamos, tanto na produção textual quanto em análise linguística e leitura. Nessa série, o lúdico aparece fortemente e, por isso, o trabalho com a narrativa de investigação se faz importante.

Para a metodologia, organizamos este trabalho em cinco etapas: na primeira, os alunos foram expostos a vários textos (Coletânea de Contos de Investigação), vídeos, filmes e um livro acerca do gênero Conto de Investigação. Na segunda, discutimos sobre as características composicionais e estruturais desse gênero narrativo. Na terceira, os alunos, com o auxílio da professora, realizaram o planejamento do texto. Na quarta, cada grupo de aluno escreveu uma etapa da narrativa, conforme sorteio. Na quinta, após a revisão textual, a professora e os alunos organizaram o texto, seguindo as etapas da narrativa.

Este trabalho está organizado nas seguintes seções: na primeira, apresentamos a introdução; na segunda, o aporte teórico dividido em três tópicos: a BNCC e o ensino de gêneros, a relação do gênero com o ensino/aprendizagem e, por fim, a produção textual na educação básica; na terceira, expomos nossa metodologia; na quarta, relatamos nossa experiência com a produção do Conto de Investigação; na quinta, nas considerações finais, objetivamente, expomos nossos resultados, nossas contribuições e nossa limitação na realização da pesquisa.

Diante disso, a seguir, apresentamos nosso aporte teórico.

2 BNCC E O ENSINO DE GÊNEROS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo, tem como objetivo definir o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p. 7), ou seja, definir um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis aos estudantes do Brasil. Esse documento teve sua última versão atualizada e encaminhada ao MEC em 2017, para que fosse implementada nas escolas deste país a partir de 2020.

Com relação ao estudo de gêneros no Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º ano), a BNCC está em consonância com os PCN's (Parâmetros Curriculares

Nacionais), uma vez que reforça a centralidade do texto, considerado como pertencente a um gênero. De acordo com a BNCC, o gênero circula em esferas diferentes no uso da linguagem, sendo, portanto, imprescindível levar em conta as práticas humanas nos diversos campos de atuação.

No Ensino Fundamental menor, a BNCC se divide nos seguintes eixos: Eixo da Leitura/Escuta; Eixo da Produção de Textos; Eixo da Oralidade; Eixo da análise Linguística/Semiótica. Para esses eixos e para cada ano, o documento propõe habilidades específicas e/ou gerais, sendo de nosso interesse as habilidades do eixo de leitura/escrita e produção voltadas ao 4º ano do Ensino Fundamental, ano que analisamos nesta pesquisa.

No que diz respeito ao Eixo da Leitura/Escrita – que pode ser compartilhada ou autônoma, a BNCC propõe a habilidade de ler e compreender textos narrativas de maior porte, como contos e crônicas. Essa leitura deve ser, inicialmente, compartilhada e, só depois, autônoma. Essa é a habilidade EF15LP16, proposta do 1º ao 5º ano.

Acerca da produção de textos, a BNCC propõe, com a habilidade EF35LP26, que os alunos devem ler e compreender, com uma autonomia considerável, textos narrativos de ficção que apresentem cenários e personagens. Além disso, devem observar os elementos estruturais: tempo, enredo, espaço, narrador e personagens, bem como a construção dos discursos direto e indireto. Ademais, o documento propõe, com a habilidade EF35LP25, que os alunos criem narrativas ficcionais com autonomia considerável. Para isso, devem descrever detalhes, sequenciar eventos e utilizar imagens que estejam de acordo com o contexto, objetivando reforçar, com isso, o sentido do texto. Devem ser utilizados, ainda, marcadores de tempo, de espaço e de fala. Essas duas habilidades de produção são propostas do 3º ao 5º ano.

Ainda no eixo da produção de textos, a BNCC mostra que, na habilidade EF15LP05, os alunos devem, antes de produzir o texto, planejá-lo, considerando: situação comunicativa, interlocutores, propósito comunicativo, circulação, suporte, linguagem, além da organização e da forma do texto. Os discentes podem, ainda, pesquisar informações que sejam essenciais à sua produção. Essa habilidade é proposta do 1º ao 5º ano.

Diante disso, a partir das habilidades aqui expostas, nosso trabalho foca no planejamento e na produção do gênero Conto de Investigação no 4º ano do Ensino Fundamental, considerando os aspectos propostos pela BNCC. Portanto, a seguir, apresentamos nossa discussão acerca da relação entre gênero e ensino.

2.1 Gênero e ensino

Segundo Bakhtin (2003 [1979]), todos os enunciados dos indivíduos têm como base formas-padrão que possuem estruturas relativamente estáveis. Essas formas constituem os gêneros textuais, marcados socialmente e historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. Portanto, ao nos comunicarmos através de um determinado gênero textual, nossos enunciados possuem formas típicas, reconhecíveis pelo grupo social em que estamos inseridos, mas, ao mesmo tempo, são maleáveis, para que possam acompanhar as mudanças sócio históricas.

Assim, é possível afirmar que as formas de comunicação entre os indivíduos não são absolutamente estáveis. Por esse motivo, os gêneros também não podem ter um formato estático. Eles precisam ser flexíveis para que possam se adequar às necessidades dos indivíduos, as quais sofrem mudanças devido, principalmente, a fatores tecnológicos, culturais, sociais e históricos. Segundo Bakhtin (2003 [1979], p. 284), “o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”. Dessa forma, quanto mais nos apropriamos de um gênero, mais conseguimos utilizá-lo livremente.

Enfatizamos que até mesmo uma pessoa que consegue dominar bem a língua sente dificuldade em utilizar algum gênero que não pertença ao seu meio de comunicação. Isso ocorre porque cada campo de atividade possui seu próprio gênero, com linguagem, estrutura e conteúdo específicos. Dessa forma, se essa pessoa não faz parte de determinado campo, ela não se apropriará dos gêneros específicos dele.

Sendo assim, considerando que os gêneros textuais fazem parte das ações sociais dos indivíduos nas mais diversas situações comunicativas e estão constantemente presentes no cotidiano, torna-se importante que, na escola, sejam

trabalhados gêneros textuais pertencentes à realidade dos alunos, observando em que contextos comunicativos os aprendizes estão inseridos.

Em Bawarshi e Jo Reiff (2013), questiona-se se é possível explicar eficazmente para os alunos a complexa rede de traços da cultura e da sociedade a que os gêneros reagem. Nesse mesmo sentido, há também um questionamento em Marcuschi (2008): “será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula?”. A preocupação, nesses casos, é com o ensino dos gêneros textuais fora do contexto em que eles funcionam. Marcuschi (2008) enfatiza ainda que, na literatura, não há um consenso que responda ao seu questionamento, visto que, segundo ele, existem gêneros mais adequados para a produção e gêneros mais adequados para a oralidade. Diante disso, ele cita o trabalho com a sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004).

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que o estudo dos gêneros deve ser realizado considerando a realidade dos aprendizes, verificando se tais gêneros realmente fazem parte da vida cotidiana deles, para que, assim, além de estabelecer uma relação com a sua vida, o seu funcionamento, a intenção de quem o produziu e outros aspectos relacionados à ideia global do texto em estudo, sejam compreendidos.

Esses autores propõem para o ensino/aprendizagem de gênero no contexto escolar a elaboração de sequências didáticas ou modelos que expliquem o conhecimento implícito do gênero. Segundo esses autores, quanto mais específicas forem as dimensões de se ensinar um gênero, mais a sequência didática facilitará a sua apropriação e, conseqüentemente, possibilitará o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem relacionadas ao(s) gênero(s). Assim, quando o objeto de trabalho é detalhado e explicado, ele se torna acessível às práticas de aprendizagem da linguagem.

De acordo com Bawarshi e Jo Reiff, (2013), compreender, analisar e aplicar o que aprendemos por meio da análise de gêneros inclui uma orientação para o desempenho tanto dentro como fora dos textos, sendo importante, portanto, mostrar e ensinar aos estudantes que os textos desempenham tarefas no mundo, as quais estão ligadas a práticas sociais.

No ambiente escolar, ao abordar o estudo do gênero, é inevitável que parte desse estudo seja ficcional, pois, segundo Melo (2004), quando é tido como um objeto de ensino e colocado em um contexto de produção diferente daquele em que é comumente utilizado, o gênero deixa de ser apenas um instrumento de comunicação.

Melo (2004), com base em Bakhtin (2003), acrescenta ainda as esferas comunicativas em que os gêneros circulam. Com isso, a autora enfatiza que, para se trabalhar um gênero em sala de aula, é preciso levar em conta os interesses, as vivências, os conhecimentos prévios, as esferas comunicativas, além do conhecimento de língua que o aprendiz já possui.

Dessa forma, os gêneros trabalhados com os aprendizes devem levar em conta suas experiências e interesses de vida, de modo que sejam mais próximos de suas realidades, para que, assim, possam compreender o gênero e ampliar seus conhecimentos acerca do assunto estudado.

Assim, levando em consideração que as crianças interagem mais com o texto de ficção, sendo este o mais usual no ensino em fase inicial, nossa proposta é a produção do Conto de Investigação. Isso porque, em experiências anteriores, os alunos já estudaram contos e também porque, na fase de apresentação do gênero, partimos de uma série televisiva – “Os detetives do Prédio Azul” – que muitos alunos já assistiram e demonstraram interesse.

Diante disso, a seguir, apresentamos nossa teoria acerca da produção de textos.

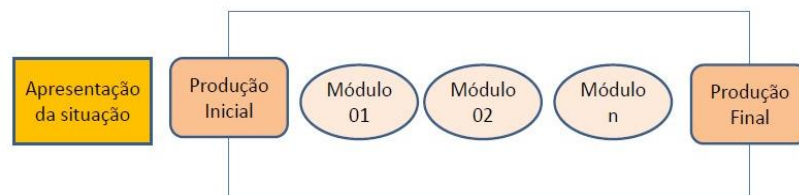
2.2 Produção de textos na educação básica

De acordo com Lopes-Rossi (2011), no processo de leitura e produção textual, o trabalho com gêneros proporciona aos alunos o desenvolvimento de sua autonomia, bem como permite uma maior apropriação do funcionamento da linguagem em situações variadas, considerando que é por meio dos gêneros que o uso da linguagem se manifesta nas situações comunicativas da qual os alunos fazem parte.

Ainda com base na autora, o processo de leitura de gêneros na escola não, necessariamente, pressupõe a produção escrita, porém, para a realização desta, há

sempre o processo de leitura que a antecede. Isso acontece porque é importante que os alunos se apropriem das características do gênero que irão produzir. Para isso, a produção escrita de um gênero pode ser iniciada com um módulo didático.

Nesse mesmo sentido, Schneuwly e Dolz (2004) enfatizam que, para que os alunos se apropriem de noções e de aspectos essenciais no desenvolvimento da capacidade de se expressar de maneira oral e escrita, é necessário criar um contexto de produção preciso, assim como realizar atividades diversas. Para tanto, os autores sugerem o trabalho com a sequência didática, a qual visa auxiliar os estudantes a melhor apropriar-se e utilizar um gênero. Eles sugerem o seguinte esquema:



Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

De maneira breve, destacamos que, na apresentação da situação, deve ser descrito detalhadamente as informações necessárias sobre o que os alunos irão fazer durante o estudo do gênero. Em seguida, os alunos deverão fazer uma produção inicial para que os professores possam identificar as capacidades e as potencialidades que os estudantes já possuem. Depois, nos módulos, serão trabalhados os problemas que apareceram na primeira produção. Na produção final, os alunos podem colocar em prática o que aprenderam em cada módulo e o professor poderá fazer, com isso, uma atividade somativa.

Com essa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004) tomam o gênero enquanto instrumento que possibilita a comunicação, e esta realiza-se, de maneira empírica, em textos. Para eles, no ensino de gêneros, é ideal partir de alguma situação, a fim de identificar a atividade a ser desenvolvida. É nesse sentido que propomos o trabalho com o gênero Conto de Investigação, partindo de uma sequência de passos, adaptados a partir do modelo de Schneuwly e Dolz (2004), considerando as especificidades dos nossos alunos, sobretudo o lado lúdico da infância.

Em conformidade às ideias aqui apresentadas, para Ferrarezi e Carvalho (2015), escrever é um ato artificial e, portanto, é possível aprendê-lo, desde que, em sala de aula, seja aprendido corretamente. Portanto, o aluno precisa aprender a pensar como se escreve e, assim, pensar em aspectos importantes antes de produzir o texto, tais como: o que devem escrever; para quem; com qual objetivo; em que suporte; onde o texto irá circular. Ademais, antes de escrever, o aluno precisa conhecer o gênero, seu propósito comunicativo e suas características estruturais. Por isso, o processo de leitura e de análise de texto antecede o processo de produção.

Ferrarezi e Carvalho (2015) enfatizam que é necessário que o docente fique atento à criatividade dos alunos e os incentive a aplicá-la em seu texto. Pensando em explorar essa criatividade dos alunos, escolhemos o trabalho com a tipologia narrativa, mais especificamente no Conto de Investigação. Os autores ressaltam, ainda, que nesse processo é imprescindível o planejamento do texto antes de produzi-lo, envolvendo, inclusive, a caracterização dos personagens e a esquematização do enredo.

Citelli e Bonatelli (2011), em suas experiências com a produção de textos, relatam que é necessário elaborar uma sequência planejada de atividades que esteja ligada à leitura e à produção de textos. No planejamento, as atividades precisam ter propósitos específicos e que solicitem dos alunos escritas, leituras e reescritas, bem como uma avaliação sobre o que produziram.

Diante disso, nosso trabalho foca na leitura, no planejamento textual e, por fim, na produção do Conto de Investigação de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental Menor, objetivando desenvolver as habilidades apresentadas e contribuir para o desenvolvimento da escrita. A seguir, apresentamos a metodologia do nosso trabalho, para, em seguida, apresentarmos o relato da nossa experiência.

3 METODOLOGIA

Este trabalho é cunho qualitativo, possui o método narrativo e foi realizado no 4º ano do Ensino Fundamental, em oito turmas de uma escola da rede privada de Teresina. Adotamos um passo a passo que foi realizado durante um bimestre, tempo que, geralmente, trabalhamos um gênero.

Na nossa proposta de produção textual, no primeiro momento, consideramos importante imergir os alunos no universo do Conto de Investigação. Para tanto, escolhemos um filme investigativo – “Os detetives do Prédio Azul” – para o contato inicial com o gênero, considerando, inclusive, que alguns alunos já conheciam o filme e a série televisiva de mesmo nome. Além disso, em aulas iniciais, disponibilizamos aos alunos uma Coletânea de Contos de Investigação, com cerca de 15 textos, produzidos pelas professoras que já foram e que ainda são da série. Com esses textos, realizamos tanto interpretações, como deixamos a escolha do aluno a leitura livre.

Ademais, um dos paradidáticos adotados na nossa série foi um de contos de investigação da série sobre os detetives do Prédio Azul. A leitura deste foi realizada uma vez ou duas vezes por semana. Posto esse momento de imersão, depois que passamos o filme, entregamos aos alunos uma fotocopiada, abordando as principais características composicionais e estruturais do gênero em estudo, assim como abordando as etapas da narrativa.

Nesse segundo momento, à medida que discutimos as características do gênero, retomamos, com exemplos, o filme assistido e/ou o paradidático do bimestre, a fim de facilitar e consolidar a compreensão do gênero. Dessa maneira, compreender as características do gênero tornou-se um processo menos abstrato, uma vez que era possível apoiar-se em exemplos vivenciados pelos personagens e assistidos/lidos pelos alunos.

Após conhecerem as características estruturais e composicionais do gênero, chegamos ao terceiro momento: planejar e produzir coletivamente um Conto de Investigação com o objetivo de elaborar uma Coletânea de Contos do 4º Ano. Para isso, realizamos no quadro um planejamento textual com a participação dos alunos da turma, sendo escolhidos por sorteio ou porque se dispuseram a participar. No planejamento, havia os seguintes questionamentos: *O que sumiu? (caso a ser investigado); De quem era esse objeto que sumiu?; De onde o objeto sumiu? Qual o valor (afetivo ou financeiro) do objeto?; Por que tem esse valor?.* Em seguida, os alunos elencaram três acessórios de investigação e, depois, três pistas associadas a três suspeitos diferentes. Entre esses suspeitos, a turma deveria escolher um

culpado e, por fim, descrever a motivação dele (intencional ou não) para pegar determinado objeto.

Com isso, os alunos já sabiam fatos importantes sobre o caso que seria investigado. Após essa etapa, os estudantes foram divididos em 5 grupos, ficando cada um com uma etapa da narrativa: situação inicial e começo do conflito – parte 1, desenvolvimento do conflito – partes 2 e 3, resolução do caso – parte 4 e desfecho – parte 5. Para cada etapa, explicamos aos alunos o que seria necessário produzir: grupo 1 – situação inicial até o começo do conflito; grupo 2 – desenvolver o conflito iniciando a investigação até encontrar a primeira pista e o primeiro suspeito; grupo 3 – continuar desenvolvendo o conflito até encontrar a terceira pista e o terceiro suspeito; grupo 4 – descrever a resolução do conflito, apresentando culpado e sua motivação; grupo 5 – realizar o desfecho, deixando claro o que aconteceu com cada personagem.

Ressaltamos que essa atividade foi realizada em sala e todos os grupos produziram suas etapas ao mesmo tempo. Uma de nossas finalidades foi fazer os alunos perceberem que, como o texto já estava todo planejado, era possível descrever apenas uma parte dele e, quando juntássemos o todo, haveria coerência na história criada.

A seguir, relatamos nossa experiência com a produção do Conto de Investigação.

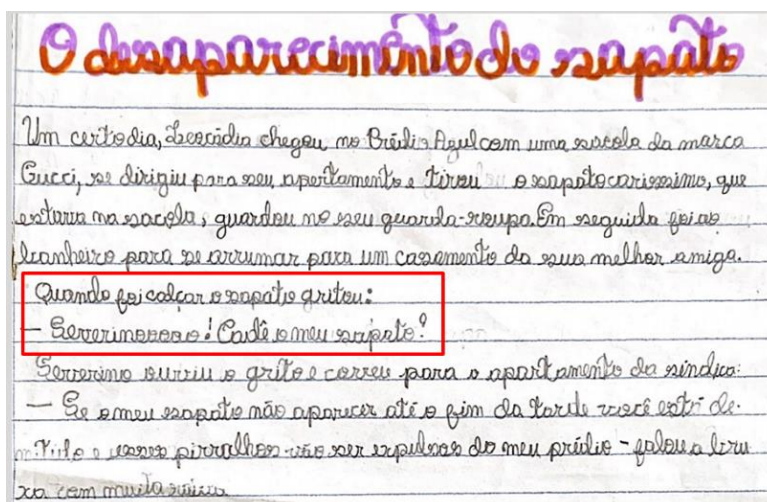
4 RELATO DA EXPERIÊNCIA: ANÁLISE E RESULTADOS

Os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental já têm contato com gêneros narrativos em séries anteriores. Por isso, ao chegar nessa série, essa tipologia textual não é novidade, porém precisa ser lembrada e reforçada. A novidade, nesse caso, está nas características próprias do gênero Conto de Investigação.

Enquanto recepção da série anterior, escolhemos esse gênero como conteúdo do primeiro bimestre, em detrimento de gêneros informativos e argumentativos, os quais também são propostos para o 4º ano segundo a BNCC. Isso acontece porque, pela maturidade dos alunos, o contato com o lúdico dos contos facilita a aprendizagem, tanto no nível de leitura quanto de produção.

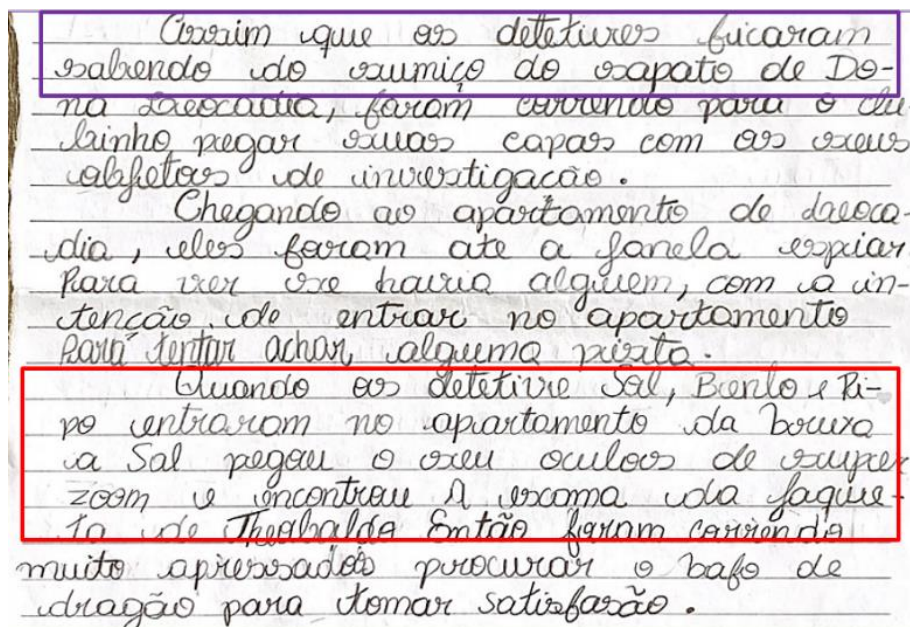
Vejamos, a título de exemplificação, a produção textual de uma turma:

Imagem 1: Situação inicial e começo do conflito



O grupo 1 descreveu a situação inicial, contextualizando o espaço e os personagens envolvidos. Na parte destacada, temos o caso a ser investigado: o sumiço do sapato da dona Leocádia, síndica do Prédio Azul. Vejamos, agora, a produção do grupo 2:

Imagem 2: Desenvolvimento do conflito – parte 1



O grupo 2 desenvolveu uma parte do conflito. Observemos que os alunos começaram com o conectivo “assim”, a fim de ligar sua produção à ideia do grupo anterior. Na parte destacada, há a presença da primeira pista e do primeiro suspeito, assim como fora sugerido na proposta. Ressaltamos o uso da expressão “bafo de dragão”, que remete ao personagem Theobaldo e evita repetições no texto. Isso foi possível porque os alunos conheceram os personagens durante vivências anteriores na escola e no contexto extraescolar. Observemos, agora, a produção do grupo 3:

Imagem 3: Desenvolvimento do conflito – parte 2

Depois, de terem interrogado o Theobaldo, os detetives observaram que ele não era suspeito. Foram até o apartamento do síndico, entraram em seu quarto e começaram a procurar mais pistas. Depois de muito tempo procurando acharam a carteira de Sereno. Quando foram sair para entregá-lo deram de cara com ele e perguntou:

- Detetives, vocês viram uma carteira perto do guarda roupa de Leocádia?

Os detetives estranharon e falaram:

- Sereno, o que você foi fazer lá?

O Sereno rapidamente falou:

- Eu fui arrumar o meu guarda roupa.

Os detetives falaram que encontraram a sua carteira e entregaram. Logo saltaram e encima do cama de Leocádia viram um ~~lugar~~ e um bafo.

Assim como o grupo 2, os alunos do grupo 3 também iniciaram a sua produção com um conectivo que liga as ideias anteriores (“depois”). Nesse trecho, há a presença da segunda pista, bem como do segundo suspeito, e da terceira pista. Observemos a produção do grupo 4:

Imagem 4: Resolução do caso

Depois que os detetives terminaram de investigar o Serecino, eles voltaram para o apartamento da síndica para ver se achavam outras pistas, então começaram a procurar com um novo lugar onde o detetive e depois de procurar bastante; o Beto achou um brinco em cima do sofá, e foram a caminho da próxima suspeita a Berenice, Sem Beto e Pippo foram no quarto de Berê e observaram que Berenice estava com um brinco e um sapato na sua roupa e concluíram que Berenice era a culpada, então eles perguntaram a ela a sua motivação de ter pegado o sapato de Dona Leocádia sua tia; e Berenice respondeu que tinha a motivação de pegar o sapato da Gêcia para usar na festa muito chique de seus amigos da escola de música.

O grupo 4 acrescentou mais uma pista à última suspeita (brinco) e, em seguida, confirmou quem era a culpada, relacionando as duas últimas pistas a ela (Berenice). Apresentaram também a motivação da antagonista. Em seguida, temos a produção do grupo 5:

Imagem 5: Desfecho

Berenice pediu desculpas para a dona Leocádia e empoeirou para ficar com o sapato. A tirana ficou com muita raiva pela confusão que a menina causou e por isso negou o pedido. Os detetives passaram por ali ficam com pena e foram conversar com a hecusa. As meninas insistiram a dar o sapato para a dona Leocádia, já estressada a síndica gritou: — Serecinoooo!!!, tira esses picacalhos daqui!! AGORA — Ai minha santinha — disse Serecino — Minha prometida deu o sapato para Berê eu se dei outro e muito mais!!! — Sai daqui dragão podre!!!

Leocádia deu o sapato para sua sobrinha e no final tudo voltou ao normal.

No desfecho, o grupo 5 cita a culpada e sua ação diante da descoberta, retomando, assim, a produção do grupo anterior. Destacamos, mais uma vez, o uso de sinônimos para evitar repetição, sendo, possível pelo conhecimento que os alunos já possuíam. As palavras “tirana”, “bruxa”, “dona Leocádia”, “síndica” e “prometida” se referem a mesma personagem.

Em conformidade com o que propõe a BNCC, foi possível, ainda, enfatizar o uso diálogos e a pontuação específica de fala direta. Os estudantes também se atentaram à construção do cenário como um todo, citando o Prédio Azul e os cômodos que o compõem. Ademais, utilizam os personagens e suas características.

O trabalho com a narrativa e a imersão em textos diversos possibilitou explorar o lado lúdico dos alunos, tornando o processo de escrita prazeroso. Isso se potencializou por meio do trabalho em grupo, método que deixa os alunos entusiasmados com a proposta.

Antes de recolhermos os textos dos alunos, solicitamos que eles fizessem uma revisão textual apenas do que foi produzido pelo grupo. Depois disso, recolhemos para digitá-los da maneira como foram escritos. Nosso objetivo era fazer a correção de todo o texto em sala de aula com eles, em seguida mandar para o setor de diagramação da escola, a fim de que produzissem um livro com os textos das 8 turmas. Ao final, cada aluno receberia seu livro, tendo a oportunidade de analisar as produções e a criatividade das demais turmas. Nossa intenção era fazer com que os textos circulassem em todas as turmas. Porém, esse processo final não foi possível realizar, tendo em vista a paralisação das aulas presenciais no contexto da pandemia.

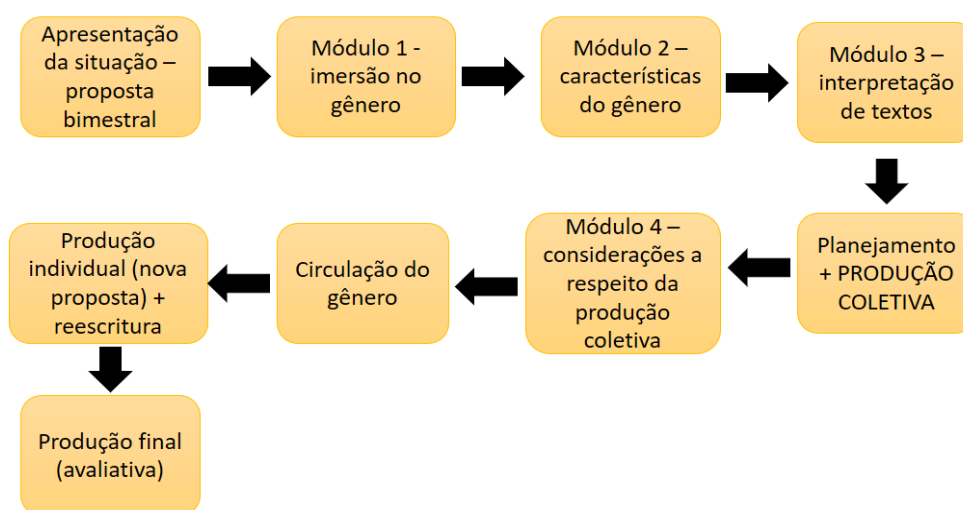
Ainda assim, ao retornamos, passaremos os trabalhos a série seguinte, a fim de valorizar a produção dos alunos. Enfatizamos que continuamos o trabalho com esse gênero na modalidade remota. Foi possível, ainda, recolher uma produção individual após a produção coletiva. Nessa produção, constatamos que, em relação a anos anteriores em que trabalhamos com o Conto de Investigação, os alunos deste ano se apropriaram mais desse gênero, considerando a produção lúdica que realizaram e, sobretudo, a compreensão da importância do planejamento textual

antes da produção. Por conta do contexto de pandemia, não foi possível realizar a produção final, que seria uma atividade avaliativa.

Posto isso, a seguir, apresentamos nossas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi relatar a experiência de se trabalhar a produção coletiva do Conto de Investigação, considerando a BNCC e os estudos acerca de gênero e ensino. Para isso, com base no modelo de Schneuwly e Dolz (2004), elaboramos nosso próprio modelo:



Elaborado pelas autoras deste trabalho com base em Schneuwly e Dolz (2004).

Neste modelo, propomos a circulação antes da produção final para que os alunos pudessem observá-la e verificar a importância do planejamento para as produções seguintes. Ademais, pode ser realizada uma segunda (atividade individual e não somativa) e uma terceira produção, sendo esta última a avaliação. Propomos a segunda produção individual a fim de que o professor analise o texto de cada aluno e possa fazer suas considerações antes da avaliação.

Elaboramos um novo modelo por considerarmos o gênero em estudo, a tipologia narrativa e, principalmente, nosso contexto: alunos entre 8-10 anos, para os quais há uma forte presença do lúdico e do imaginário. A partir dele, chegamos aos seguintes resultados: maior apropriação da escrita do gênero em estudo; maior autonomia para a produção individual que foi proposta posteriormente; atenção à

importância do planejamento textual; percepção de produção textual coletiva coerente; maior apropriação no uso de elementos anafóricos; maior interesse nos alunos tanto com relação ao gênero quanto com relação à realização da atividade proposta.

Destacamos as limitações de nossa pesquisa, uma vez que a etapa “circulação do gênero” não pode ser realizada, considerando o contexto de pandemia da Covid-19. Além disso, conseguimos ir até a segunda produção, mas não foi possível entregá-la corrigida para que os alunos pudessem reescrevê-la. Diante disso, também não foi possível realizar a atividade avaliativa, que seria nossa produção final.

Esperamos, com este trabalho, contribuir com os estudos acerca de ensino de gêneros, assim como contribuir com professores que necessitam aplicar o que a BNCC propõe, de forma que o aluno possa compreender melhor o gênero em estudo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. Pesquisa de gêneros em contextos acadêmicos. In: **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI J., Celso. **Produzir textos na educação básica: o que saber / como fazer**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CITELLI, B.; BONATELLI, I. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CITELLI, B.; GERALDI, J. W (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 121-176.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

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

MELO, B. O. R. **A apropriação dos gêneros textuais nas séries iniciais**. Anais da XX jornada Gelne – João Pessoa, 2004. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/b%E1rbara%20l%EDmpia%20ramos%20de%20melo.pdf>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasil, Governo Federal, 2017. 600 p.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.