

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL: PROFLETRAS**

ROBERTA LEAL LOPES GUIMARÃES

**A GOSTATIVIDADE E A PRODUÇÃO DE CONTOS FANTÁSTICOS NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

ILHÉUS- BA

2020

ROBERTA LEAL LOPES GUIMARÃES

**A GOSTATIVIDADE E A PRODUÇÃO DE CONTOS FANTÁSTICOS NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira

ILHÉUS- BA

2020

G963 Guimarães, Roberta Leal Lopes.
A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas
aulas de língua portuguesa / Roberta Leal Lopes Guimarães.
Ilhéus : UESC, 2020.
162f. : il. Anexos.
Orientador : Rogério Soares de Oliveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Santa Cruz. Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Inclui referências e apêndices.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Produção
textual. 3. Afetividade (Educação). 4. Contos. I. Oliveira,
Rogério Soares de. II. Título.

CDD – 469.07

ROBERTA LEAL LOPES GUIMARÃES

**A GOSTATIVIDADE E A PRODUÇÃO DE CONTOS FÁNTÁSTICOS NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, Universidade Estadual de Santa Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Ilhéus, 09 de março de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira (UESC)

Profa. Dra. Nair Floresta Andrade Neta (UESC)

Prof. Dr. Oton Magno Santana dos Santos (UNEB)

À mainha, Suélia Alves Leal Lopes, pelo amor, pelos ensinamentos, pelas orações e pelo incentivo incondicional.

AGRADECIMENTOS

À Santíssima Trindade, meu refúgio e fortaleza, e à minha mãezinha Nossa Senhora pela intercessão e cuidado.

Ao meu filho, Matheus Leal Lopes Guimarães, por ser minha razão maior para acreditar e lutar por meus sonhos, e ao meu marido, Cristiano da Silva Guimarães, pelo apoio e suporte em todas as horas.

Aos meus pais, Roberto Oliveira Lopes e Suélia Alves Leal Lopes, às minhas irmãs Rafaela, Leandra e Laís, e aos meus sobrinhos Eduardo, João Guilherme e Marco Antônio pelo apoio, amizade e companheirismo.

Às amigas-irmãs que o mestrado me deu, Daniela Carvalho e Izabel Bastos, pela união e cumplicidade que nasceram no primeiro dia de aula.

Às professoras Dra. Nair Floresta Andrade Neta e Dra. Fernanda Almeida Vita, pelas contribuições e sugestões no Exame de Qualificação.

Aos professores doutores Oton Magno Santana dos Santos e Nair Floresta Andrade Neta, por aceitarem participar da Comissão Examinadora deste trabalho.

Mais uma vez à professora Dra. Nair Floresta Andrade Neta por ter despertado em mim a vontade de estudar o fenômeno da Gostatividade e trabalhá-lo em sala de aula.

Aos amigos e colegas da turma V do PROFLETRAS/UESC, pelas emoções, confidências e afetos partilhados, em especial, Soade Jorge, Keila Góis e Joziane Mares pela disponibilidade e entrega.

À Escola Municipal da cidade de Buerarema que abriu suas portas contribuindo com a nossa pesquisa.

Aos alunos participantes da pesquisa, que foram peças fundamentais para o êxito de nosso estudo.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Professor Dr. Rogério Soares de Oliveira, pela valiosa colaboração, pelo carinho, pelo cuidado e pela gentileza durante todo o período de orientação. Muito obrigada por ser calma e me trazer serenidade nos meus momentos de ansiedade e angústia.

“Não podemos mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo.”

(LEITE, 2006, p. 33)

A GOSTATIVIDADE E A PRODUÇÃO DE CONTOS FANTÁSTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Cruz sob o parecer nº 3.232.637. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da cidade de Buerarema, no sul da Bahia, e teve como objetivo compreender como o fenômeno da Gostatividade pelo gênero Conto Fantástico pode despertar o gosto e o interesse dos alunos de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II para a produção escrita em sala de aula. O aporte teórico para as análises toma como referência central o conceito de Gostatividade, proposto por Andrade Neta (2011), além de estudos voltados para o ensino da produção textual na escola (GERALDI, 1997; ROJO, 2000), a literatura em sala de aula (COSSON, 2018) e a literatura fantástica (TODOROV, 1977; RODRIGUES, 1988; CESARINI, 2006; ZILBERMAN, 2009). As análises realizadas corroboram a hipótese de que os alunos se sentem mais motivados a produzirem textos em gêneros com os quais o gosto deles se identifica o que se articula com o conceito de Gostatividade aplicado aos espaços de ensino e aprendizagem. No que se refere à metodologia, seguiu-se o delineamento da pesquisa-ação numa modalidade denominada investigação-para-a-ação. A população foi composta por vinte e seis alunos da própria professora pesquisadora. Os dados foram coletados a partir da aplicação de cinco instrumentos: a observação participante, as entrevistas, o diário de campo, as sequências didáticas (que se configurou também como projeto de intervenção) e os questionários avaliativos. Os resultados da pesquisa apontam contribuições para os professores no que diz respeito ao entendimento de se procurar compreender a relação de Gostatividade dos alunos com os gêneros e atividades propostos. Esperamos que uma discussão acerca da relação entre o gostar e o gênero textual a ser produzido e o possível aumento do interesse do aluno em produzir textos escritos na escola ocorra não apenas na conjuntura do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, mas que ecoe, também, no ambiente escolar e possa contribuir no aperfeiçoamento do ensino de Língua Portuguesa, no tocante à produção textual dos alunos do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Profletras. Produção Escrita. Gostatividade. Contos Fantásticos.

GOSTATIVIDADE AND THE PRODUCTION OF FANTASTIC TALES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research developed in the Professional Master's in Letters (Profletras), approved by the Ethics Committee of Universidade Estadual de Santa Cruz under the opinion nº 3.232.637. The research was carried out in a municipal public school in the municipality of Buerarema, southern Bahia, and aimed to understand how the phenomenon of “Gostatividade” through the fantastic tale genre can awaken the taste and interest of students in a seventh year class of Elementary School II for written production in the classroom. The theoretical contribution to the analyses takes as a central reference the concept of “Gostatividade”, proposed by Andrade Neta (2011), in addition to studies aimed at teaching textual production at school (GERALDI, 1997; ROJO, 2000), literature in the classroom (COSSON, 2018) and fantastic literature (TODOROV, 1977; RODRIGUES, 1988; CESARINI, 2006; ZILBERMAN, 2009). The analyses carried out corroborate the hypothesis that students feel more motivated to produce texts in genres with which their taste is identified, which articulates with the concept of “Gostatividade” applied to teaching and learning spaces. With regard to the methodology, the outline of research-action was followed in a modality called “Investigation-for-action”. The population consisted of twenty-six students from the researcher teacher herself. The data were collected from the application of five tools: the participant observation, the interviews, the field diary, the didactic sequences (which was also configured as an intervention project) and the evaluation questionnaires. The results of the research point to contributions for teachers with regard to the understanding of trying to understand the relationship between “Gostatitivade” of students and the proposed genders and activities. We hope that a discussion about the relationship between liking and the textual genre to be produced and the possible increase in the student's interest in producing texts written at school occurs not only in the context of the Professional Master's in Letters - PROFLETRAS, but that also echoes, in the school environment and contribute to the improvement of Portuguese language teaching, with regard to the textual production of elementary school II students.

Keywords: Profletras. Written Production. Gostatividade. Fantastic Tales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As dimensões da escrita.....	24
Quadro 2: Subdivisão do estranho e do fantástico.....	50
Quadro 3: Das etapas da pesquisa-ação	60
Quadro 4: Principais procedimentos adotados na pesquisa-ação	62
Quadro 5: Esquema das sequências didáticas	66
Quadro 6: Fluxograma das categorias para interpretação dos dados.....	69
Quadro 7: Comparativo das falas de alunos participantes antes, durante e depois das SD referente à categoria 1	76
Quadro 8: Comparativo das falas de alunos participantes antes, durante e depois das SD referente à categoria 2	83
Quadro 9: Comparativo das falas de alunos participantes antes, durante e depois das SD referente à categoria 3	90
Quadro 10: Comparativo das falas de alunos participantes antes, durante e depois das SD referente à categoria 4.....	96
Quadro 11: Síntese das sequências didáticas.....	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Maquete elaborada pela equipe 1	102
Figura 2 - Maquete elaborada pela equipe 2	102
Figura 3 - Maquete elaborada pela equipe 3	102
Figura 4 - Maquete elaborada pela equipe 4	103
Figura 5 - Maquete elaborada pela equipe 5	103
Figura 6 - Maquete elaborada pela equipe 6	103
Figura 7 - Premiação para os membros das equipes vencedoras.....	104
Figura 8 - Esboço da HQ.....	109
Figura 9 - HQ – A.....	111
Figura 10 - HQ – B	111
Figura 11 - HQ – C	112
Figura 12 - Esboço da receita	115
Figura 13 - Prêmios – B	117
Figura 14 - Livrinho para conto fantástico.....	122
Figura 15 - Reescrita do conto fantástico -A.....	123
Figura 16 A - Reescrita do conto fantástico – B.....	124
Figura 16 B - Reescrita do conto fantástico – B.....	124
Figura 16 C - Reescrita do conto fantástico – B.....	125
Figura 17 - Prêmios - C.....	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - As aulas que fizeram parte dessas atividades foram bastante interessantes	73
Gráfico 2 - Os exercícios de pré-escrita contribuíram para que eu me sentisse mais confiante e entusiasmado(a) na produção escrita	74
Gráfico 3 - Gostei de produzir textos com o tema fantástico	79
Gráfico 4 - Fiquei tranquilo(a)/ calmo(a) ao produzir textos com a temática fantástica	81
Gráfico 5 - Gostei da forma como a produção escrita foi proposta.....	86
Gráfico 6 - Achei importante reescrever o texto para melhorá-lo	88
Gráfico 7 - Durante as atividades achei que a turma ficou mais participativa	93
Gráfico 8 - A preguiça, o desinteresse e a falta de vontade em escrever diminuíram	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico.....	73
Tabela 2 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ	73
Tabela 3 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita.....	73
Tabela 4 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico	73
Tabela 5 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico.....	74
Tabela 6 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ	75
Tabela 7 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita.....	75
Tabela 8 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico	75
Tabela 9 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico.....	80
Tabela 10 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ.....	80
Tabela 11 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita.....	80
Tabela 12 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico	80
Tabela 13 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico.....	81
Tabela 14 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ.....	81
Tabela 15 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita.....	81
Tabela 16 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico	82
Tabela 17 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico.....	86
Tabela 18 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ.....	86
Tabela 19 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita.....	87
Tabela 20 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico	87
Tabela 21 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico.....	88

Tabela 22 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ.....	88
Tabela 23 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita.....	88
Tabela 24 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico	89
Tabela 25 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico.....	94
Tabela 26 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ.....	94
Tabela 27 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita.....	94
Tabela 28 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico	94
Tabela 29 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico.....	95
Tabela 30 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ.....	95
Tabela 31 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita.....	95
Tabela 32 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico	95

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Curricular
CEP	- Comitê de Ética e Pesquisa
CF	- Conto Fantástico
CM	- Concordo Muito
CP	- Concordo Pouco
DC	- Diário de Campo
DM	- Discordo Muito
DP	- Discordo Pouco
EF	- Ensino Fundamental
EF II	- Ensino Fundamental II
EFG	- Entrevista Focalizada em Grupo
EI	- Entrevista Individual
ELE	- Espanhol como Língua Estrangeira
EM	- Ensino Médio
HQ	- História em Quadrinhos
I	- Indiferente
LP	- Língua Portuguesa
OP	- Observação Participante
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	- Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
QA	- Questionário Avaliativo
SD	- Sequência Didática
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESC	- Universidade Estadual de Santa Cruz

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I: PERCURSOS TEÓRICOS	23
1.1 A escrita	23
1.1.1 As dimensões da escrita	23
1.1.2 A importância do erro na produção escrita	26
1.2 A produção escrita em sala de aula	27
1.3 O fenômeno da Gostatividade e a produção escrita na escola	35
1.3.1 A Gostatividade como fenômeno afetivo.....	41
1.4 Contos Fantásticos e Gostatividade	44
1.4.1 Conceituando o Conto.....	46
1.4.2 Definição do Fantástico.....	47
1.4.3 O Fantástico entre o Estranho e o Maravilhoso.....	49
1.4.4 A Gostatividade do Conto Fantástico e a produção textual em sala de aula.....	52
CAPÍTULO II: A TRAJETÓRIA	55
2.1 A pesquisa-ação	55
2.2 O cenário da pesquisa	56
2.3 Os sujeitos participantes	58
2.4 Coleta de dados	59
2.4.1 As entrevistas – EI/EFG.....	62
2.4.2 A observação participante e o diário de campo	64
2.4.3 As fotos e as gravações em áudio	64
2.4.4 As Sequências Didáticas	65
2.4.4.1 Etapas da pré-escrita	66
2.4.4.2 Produção Inicial ou Primeira Escrita	66
2.4.4.3 Produção final ou Reescrita.....	67
2.4.5 Os questionários avaliativos	67
2.5 A análise de dados: categorização e etapas	67
CAPÍTULO III: ANÁLISE DE DADOS	70
3.1 Categoria 1: Gosto em escrever	70
3.1.1 Transcrição e análise das falas dos participantes antes das SD referente à categoria 1 – (I)	71

3.1.2 Transcrição e análise das falas dos participantes durante as SD referente à categoria 1 – (II).....	72
3.1.3 Transcrição e análise das falas dos participantes depois das SD referente à categoria 1 - (III)	75
3.2 Categoria 2: Gosto pelo Fantástico	77
3.2.1 Transcrição e análise das falas dos participantes antes das SD referente à categoria 2 - (I).....	77
3.2.2 Transcrição e análise das falas dos participantes durante das SD referente à categoria 2 – (II).....	78
3.2.3 Transcrição e análise das falas dos participantes depois das SD referente à categoria 3 – (III).....	82
3.3. Categoria 3: Gosto em produzir textos nas aulas de LP.....	84
3.3.1 Transcrição e análise das falas dos participantes antes das SD referente à categoria 3 – (I)	84
3.3. 2 Transcrição e análise das falas dos participantes durante as SD referente à categoria 3 – (II).....	85
3.3.3 Transcrição e análise das falas dos participantes depois as SD referente à categoria 3 – (III).....	89
3.4 Categoria 4: Implicações emocionais – acreditando em si	91
3.4.1 Transcrição e análise das falas dos participantes antes das SD referente à categoria 4 – (I)	92
3.4.2 Transcrição e análise das falas dos participantes durante as SD referente à categoria 4 – (II).....	93
3.4.3 Transcrição e análise das falas dos participantes depois das SD referente à categoria 4 - (III)	96
CAPÍTULO IV: A PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTOS FANTÁSTICOS: descrevendo uma experiência.....	100
4.1 SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico	100
4.1.1 Cenário Fantástico: Pré-escrita.....	101
4.1.2 Cenário Fantástico: Produção escrita.....	104
4.1.3 Cenário Fantástico: Pós-escrita	105
4.2 SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ.....	107
4.2.1 História em quadrinhos: Pré-escrita.....	107

4.2.2 História em quadrinhos: Produção escrita.....	108
4.2.3 História em quadrinhos: Pós-escrita	110
4.3 SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita	113
4.3.1 Receita: Pré-escrita	114
4.3.2 Receita: Produção escrita	115
4.3.3 Receita: Pós-escrita.....	116
4.4 SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico.....	120
4.4.1 Conto Fantástico: Pré-escrita.....	121
4.4.2 Conto Fantástico: Produção escrita.....	121
4.4.3 Conto Fantástico: Pós-escrita	122
4.5 Quadro síntese das Sequências Didáticas	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	135
APÊNDICES	149

INTRODUÇÃO

A maneira como a produção textual vem sendo entendida e trabalhada no Ensino Fundamental (doravante, EF) nas escolas brasileiras é um dos pontos que mais suscita discussões, por conta do baixo desempenho dos alunos em avaliações internas e em mecanismos de avaliação de ensino adotados em nosso país.

Inúmeras são as dificuldades enfrentadas pelos alunos quando vão produzir textos escritos, mesmo não apresentando dificuldades, na maioria das vezes, ao se comunicarem oralmente (SILVA, s.d). Assim, os problemas surgem quando esses alunos são solicitados a se expressarem por meio da produção escrita. Nos discentes que ingressam no Ensino Fundamental II (doravante, EF II) e também no Ensino Médio (doravante, EM), é perceptível aos professores, não apenas aos de Língua Portuguesa (doravante, LP), a falta de habilidades necessárias na composição do texto escrito relacionadas à: sintaxe, estruturação, pontuação de frases, organização dos parágrafos, adequações ortográficas, progressão textual, entre outras.

Vale ressaltar que mais uma dificuldade enfrentada na produção de textos no ambiente escolar é que a escrita, em sala de aula, ainda aparece desvinculada da vida sociocultural dos alunos, não apresentando um sentido explícito em que o ato de escrever, em muitos casos, é utilizado como sinônimo de castigo ou de mero demonstrativo sobre o que os alunos sabem ou não, de aspectos gramaticais. Deve-se sublinhar, então, que a produção textual, como qualquer atividade escolar, necessita que haja sentido para que seja uma experiência exitosa e prazerosa.

Escrever não é um dom, é uma competência que precisa ser desenvolvida, e a escola, embora não seja o único ambiente favorável para o desenvolvimento de tal capacidade, é, sem dúvidas, a esfera mais propícia. Logo, é crescente a preocupação com relação ao desempenho dos alunos de EF II em suas produções escritas, tanto de professores de LP quanto de estudiosos da linguagem que buscam desenvolver o referido tema em suas pesquisas, apresentando reflexões e caminhos para que essa realidade possa ser modificada nas escolas brasileiras. Dentre esses pesquisadores, podemos citar Geraldi (1997), que discute a construção do conteúdo de ensino e reflete sobre as práticas de ensino de LP na escola, Rojo (2000), que faz uma análise dos PCN e das práticas de linguagem e Brait (2000, 2015), que discorre sobre a língua e a literatura, entre outros estudiosos.

No âmbito do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (doravante, PROFLETRAS), nas produções realizadas na Universidade Estadual de Santa Cruz (doravante, UESC), podemos destacar pesquisas que estudam a produção escrita no ambiente

escolar, como a de Silva (2017), que, ao tratar da correção e da avaliação, levanta a discussão sobre como os tipos de correção podem contribuir ou não para que o aluno se torne sujeito de sua aprendizagem, e a de Bispo (2018) que, ao tratar da motivação para a produção escrita no EF II, apresenta-nos a escrita numa perspectiva psicológica.

Nosso trabalho dialoga com o de Gomes (2018) que, embora trate da leitura e não da escrita, é fundamentado na perspectiva psicológica e no conceito de Gostatividade, e com o de Bispo (2018), no que diz respeito à relevância da escrita numa perspectiva psicológica. Em nosso estudo, aprofundamo-nos no aspecto da Gostatividade pelo gênero Conto Fantástico (doravante, CF) como fator motivacional para a produção escrita de alunos de uma turma do sétimo ano, do EF II de uma escola pública do município de Buerarema - Bahia. A partir desse olhar, propomos o seguinte problema para a nossa pesquisa: De que maneira a Gostatividade pelo gênero Conto Fantástico pode contribuir para que haja maior interesse e uma melhora na produção textual em sala de aula dos alunos do sétimo ano?

Nesse contexto, a Gostatividade e a produção de CF nas aulas de LP em uma turma de sétimo ano, do EF II configurou-se como nosso objeto de estudo. Assim sendo, propusemos como objetivo geral investigar como a Gostatividade pelo gênero Conto Fantástico pode despertar o gosto e o interesse dos alunos de uma turma do sétimo ano do EF II para a produção escrita em sala de aula. Para tal, apresenta como objetivos específicos:

1. Identificar os motivos pelos quais os estudantes são relutantes, quando solicitados, a produzirem textos na escola;
2. Verificar se a fantasia enquanto estratégia criativa pode contribuir para que o discente se sinta motivado a escrever;
3. Averiguar através da observação, entrevistas e questionários avaliativos se a escolha por afinidade do gênero Conto Fantástico pode influenciar de forma positiva ou negativa na produção textual do aluno;
4. Avaliar, mediante comparações das sequências didáticas elaboradas, se o interesse em produzir textos escritos em sala de aula sofreu alterações.

É válido salientar que, como meio de tentar reverter ou minimizar as deficiências na produção textual de alunos do EF II, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, (doravante, PCN) (BRASIL, 1998) propõem que a linguagem seja vista sob a perspectiva social indo além do ensino de regras gramaticais e possibilitando aos alunos meios de ampliar seus conhecimentos e competências, uma vez que,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5).

Ainda embasado nos PCN (BRASIL, 1998), é necessário que haja uma heterogeneidade textual, que não fique, porém, na superficialidade e seja submetida à homogeneidade do tratamento didático cuja prática aborda como igual uma notícia, um artigo científico ou um poema, por exemplo, pois, "a diversidade não deve contemplar apenas a seleção de textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura" (BRASIL, 1998, p. 26). Logo, por meio do texto literário, temos acesso a outras formas de apreensão do conhecimento. É incontestável o quanto ainda é precária a escrita dos estudantes do EF II, mesmo sendo consenso que o uso do texto em sala de aula vem gradativamente ganhando relevância no ensino de LP, como afirma Geraldi (1997, p. 105) que

O trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.

Diante desse contexto, constatamos que, ao trabalhar com CF, despertamos o interesse de alunos de uma turma do sétimo ano do EF II, em uma escola pública do município de Buerarema – Bahia. Com base em nossa experiência profissional com alunos dessa etapa de ensino, notamos que tudo o que engloba a temática fantástica prende a atenção e aguça o interesse desses alunos. Assim, o gênero CF, que ao menos no nosso contexto escolar ainda era pouco trabalhado nas aulas de LP, apresentou-se como uma possibilidade de despertar o interesse desses discentes.

Diante disso, aprofundamos a relação entre os gêneros textuais que são produzidos na escola e o gosto ou não dos alunos em produzir textos nesse espaço. Nesse sentido, foi constatado que determinados gêneros podem desencadear um gosto maior em escrever. Dessa forma, existindo a predisposição em gostar e aceitar o gênero literário a ser aplicado em sala de aula, a probabilidade de sucesso nas produções escritas desses alunos aumenta consideravelmente. É válido salientar que a maneira como o professor conduz as atividades de produção escrita também foi demonstrado ser de fundamental importância. Assim, buscamos,

no conceito sobre a Gostatividade de Andrade Neta (2011), uma reação emocional, inconsciente e não deliberada que se conforma através da aprendizagem, respaldo para nosso estudo.

Nesse sentido, esta pesquisa se mostrou relevante porque propôs uma contribuição para ampliar os estudos voltados para a dimensão psicológica da escrita, especificamente no que tange aos aspectos afetivos, uma vez que o gosto por determinado gênero pode ser decisivo para despertar no aluno o interesse pela escrita, desencadeando-lhe, paulatinamente, a sensação de segurança em escrever também gêneros que não lhe parecem tão agradáveis.

A pesquisa foi desenvolvida em forma de pesquisa-ação, na modalidade de investigação-para-a-ação, pois foi desencadeada pela pesquisadora com o intuito de coletar dados, informações e conhecimentos da situação para agir e propor soluções para esta. Houve a utilização de entrevista semiestruturada ou semidiretiva que foi realizada com 26 alunos de uma turma de sétimo ano, no intuito de se conhecer seus gostos (ou desgostos) e preferências no que se diz respeito à produção de textos em sala de aula, bem como a utilização de um diário de campo da pesquisadora e a observação participante para registro dos acontecimentos mais relevantes durante a pesquisa, além da utilização de textos produzidos pelos alunos como instrumento para coleta de dados. Houve, ainda, a aplicação de sequências didáticas que serviram tanto como projeto de intervenção como instrumento para análise dos dados.

O desenho da pesquisa surgiu das observações que fizemos quando nossos alunos estavam no processo de produção de textos. As falas e expressões faciais dos educandos, quando solicitados a escreverem, eram, na sua maioria, negativas, e afirmações como “não sei Português”, “não sei escrever” e, principalmente, “não gosto de escrever” eram recorrentes. A vontade e o propósito de entender o porquê isso acontecia, e, sobretudo, de buscar meios para que essa realidade fosse modificada ao menos em nossas turmas, nos impulsionou a estudar o fenômeno da Gostatividade e como ele poderia nos ajudar nesse desafio, posto que “não se pode pôr enfoque somente na dimensão racional-cognitiva” (ANDRADE; ANDRADE NETA, 2016, p. 8).

Para a organização da dissertação, foram criados quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, organizado em quatro seções, traz os percursos teóricos que nortearam nossa investigação, a saber: A escrita; A produção escrita em sala de aula; O fenômeno da Gostatividade e a produção escrita na escola; e Contos Fantásticos e Gostatividade.

No segundo capítulo, destacamos a trajetória metodológica da pesquisa: tipo de pesquisa, cenário, sujeitos participantes, os procedimentos e os instrumentos da pesquisa e a análise dos dados: categorização e etapas.

No terceiro capítulo apresentamos a análise das informações, a qual está dividida em quatro categorias: Gosto em escrever; Gosto pelo Fantástico; Gosto em produzir textos nas aulas de LP; e, por fim, Implicações emocionais – acreditando em si. O quarto capítulo descreve a experiência obtida com a aplicação de cada sequência didática e apresenta um quadro síntese das mesmas.

CAPÍTULO I: PERCURSOS TEÓRICOS

Este capítulo busca promover uma reflexão de ordem teórica acerca da produção escrita no EF II nas escolas brasileiras, além de analisar como a Gostatividade pelo gênero CF pode impulsionar a produção escrita de alunos de LP dos anos finais do EF.

Para fins didáticos, o organizamos em quatro seções. A primeira seção trata da escrita: os conceitos, suas dimensões e a importância do erro durante o processo. A segunda refere-se à produção escrita em sala de aula, fazendo uma retrospectiva histórica de como o ensino de LP é entendido desde os anos 60 até os dias atuais. A terceira seção, abordar como o fenômeno da Gostatividade e as emoções em geral podem influenciar de modo positivo na produção escrita de nossos alunos. A quarta e última seção do capítulo, versa sobre o gênero CF e a Gostatividade.

1.1 A escrita

Em conformidade com Dolz, Decânio e Gagnon (2010, p. 14), a escrita é “uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento”. Já de acordo com o dicionário Michaelis on-line, a escrita é “a representação da linguagem falada, valendo-se de letras ou caracteres gráficos”. Consoante as duas definições apresentadas, o ensino da escrita deve ser uma das funções primordiais da escola e, em especial, do ensino de línguas, pois, “[...] a descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental” (DOLZ et al, 2010, p.13).

No entanto, para que haja êxito escolar, é necessário que o saber-escrever perpassa por todas as dimensões da escrita, o que possibilitará além do êxito escolar um melhor desempenho na socialização do indivíduo.

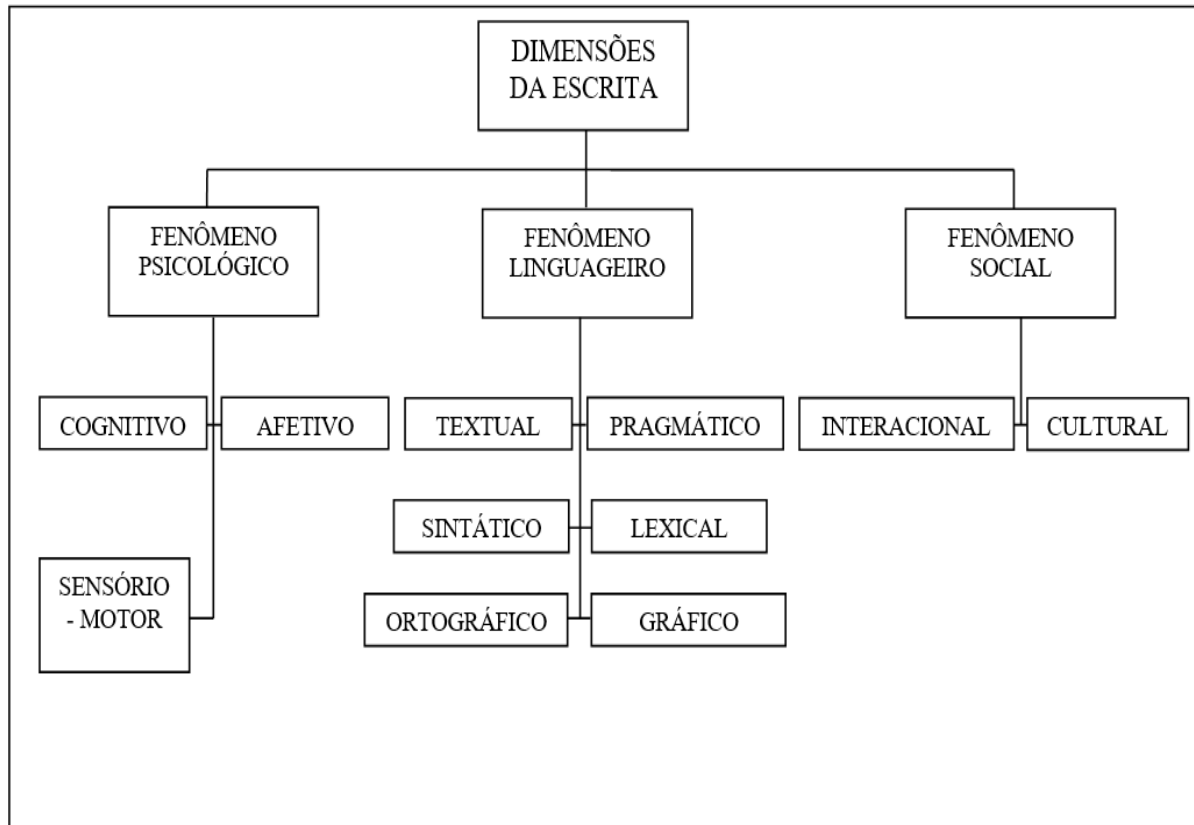
1.1.1 As dimensões da escrita

Em consonância com Dolz, Decânio e Gagnon (2010), é necessário que seja dada a devida atenção aos componentes da escrita e do texto a escrever. Para tanto, os autores buscam em Simard (1992) a síntese por ele apresentada sobre os “componentes fundamentais que entram em jogo no saber-escrever” (DOLZ et al, 2010, p. 19).

Embora os componentes languageiros (textual, pragmático, sintático, lexical, ortográfico e gráfico) tenham recebido uma atenção prioritária, Simard (1992), ratificado por Dolz et al (2010), explicita que as dimensões psicológicas e sociais não podem ser relegadas

dentro de uma visão global de ensino. Assim, Dolz et al (2010) nos apresentam as dimensões da escrita divididas em: *Fenômeno Psicológico*, *Fenômeno Linguageiro* e *Fenômeno Social* e suas respectivas subdivisões conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1: As dimensões da escrita



Fonte: Dolz et al (2010, p. 20).

No fenômeno linguageiro, como evidenciado no quadro 1, a escrita é entendida “do ponto de vista pragmático, enunciativo, textual, sintático, lexical e ortográfico” (DOLZ et al, 2010, p. 23). É um fenômeno da dimensão escrita, como já declarado pelos estudiosos acima, a que é dada, ainda nos dias atuais, maior importância em detrimento do fenômeno social e do fenômeno psicológico.

Sobre o aspecto do fenômeno social, a escrita varia de acordo aos ambientes da vida pública. Se do ponto de vista interacional, “o lugar social em que se produz um texto é um fator importante a ser considerado para se compreender a natureza das interações a que ele dá suporte” (DOLZ et al, 2010, p. 22), do ponto de vista cultural, de acordo com Dolz et al (2010 apud REUTER, 1996), a escrita, além de levar o indivíduo às descobertas de obras do patrimônio literário e artístico, garante a relação do mesmo com a cultura por ele praticada, possibilitando-lhe atuar na construção dessa cultura.

No fenômeno psicológico (que é o nosso foco, principalmente sob o aspecto afetivo), o pensamento e o afeto são mobilizados pelo escritor. Destarte,

Um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela. Um certo número de bloqueios dos aprendizes relaciona-se à imagem de si que é transmitida pela escrita. Se ela pode tornar-se um modo de expressão de si e de liberação do eu, os aspectos motivacionais são, às vezes, uma fonte de embaraço para os escritores iniciantes e pouco experientes (DOLZ et al, 2010, p. 21).

Para o sistema sensório-motor em seus diversos níveis, como enumeram Dolz et al (2010), a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento de palavras e a organização da página são de grande importância nos primeiros contatos do sujeito com o sistema gráfico, embora essa importância venha gradativamente desaparecendo ao passo que o escritor vai se tornando *expert* na atividade da produção escrita.

Embora a imaginação e a invenção não façam parte das capacidades cognitivas, elas juntam-se a estas, pois, mesmo, muitas vezes, não sendo levadas em consideração, são necessárias à produção textual. Assim, além “do sistema cognitivo, o processo de escrita mobiliza o *sistema afetivo*”¹ (Dolz et al, 2010, p. 21). Quando levamos em consideração a importância dos aspectos afetivos para a produção textual, percebemos que

Um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela. Um certo número de bloqueios dos aprendizes relaciona-se à imagem de si que é transmitida pela escrita. Se ela pode tornar-se um modo de expressão de si e de liberação do eu, os aspectos motivacionais são, às vezes, uma fonte de embaraço para os escritores iniciantes e pouco experientes (DOLZ et al, 2010, p. 21).

Mesmo sendo necessário mobilizar o sistema afetivo para o processo efetivo da escrita, é visível o quanto o sistema cognitivo e o sistema sensório-motor, dentro do fenômeno psicológico, têm um valor superior ao sistema afetivo que, por vezes, é negligenciado no processo. Isso, sem levar em consideração o que já foi afirmado anteriormente que não é dada a mesma importância aos fenômenos social e psicológico como é atribuída ao fenômeno linguageiro.

Não são apenas os fenômenos social e psicológico que ainda não têm tido a devida importância quando falamos da aprendizagem da produção escrita, pois o erro é um fator bastante revelador do que pode ser modificado e melhorado durante o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita.

¹ Grifo dos autores

1.1.2 A importância do erro na produção escrita

Para Dolz, Decâncio e Gagnon (2010), a produção escrita é uma atividade árdua e complexa devido a sua longa trajetória de aprendizagem. Assim, para que haja o desenvolvimento no processo do saber-escrever é importante que ocorra uma transformação das capacidades e dos conhecimentos acerca da linguagem do aprendiz, portanto, o *erro* tem um valor didático no percurso da aprendizagem da produção escrita.

Entretanto, é necessária uma explicação pelo uso do termo *erro* ao invés de *falta ortográfica*. Astolfi (2006 apud DOLZ et al, 2010, p. 31), além de apontar os riscos enfrentados pelos alunos, explicita-nos que “A *falta* é considerada como sendo da responsabilidade do aluno, assinalando suas deficiências, as falhas de sua aprendizagem. O *erro* é um indicador do processo, que dá informações ao professor sobre a capacidade do aprendiz e seu grau de maestria [...]”.

O erro é um indicador do processo percorrido até que seja atingida a aprendizagem da produção escrita. Logo, entender as fontes de dificuldades e obstáculos intrínsecos à aprendizagem que levam o estudante ao erro é de fundamental importância para que este seja gradativamente superado, visto que, “[...] quando os obstáculos persistem de maneira recorrente e o aluno mostra perturbações sistemáticas ou incapacitantes para superar os obstáculos característicos da aprendizagem, a dificuldade escrita se torna problema de aprendizagem” (DOLZ et al, 2010, p. 32).

Desse modo, é imprescindível conhecer as fontes das dificuldades de escrita enfrentadas pelos alunos para que as atividades de ensino sejam bem elaboradas e organizadas. Em linhas gerais, ainda em consonância com os autores acima citados, as fontes de dificuldades mais recorrentes são:

- ✓ motivacionais - estão associadas às necessidades dos alunos e à quantidade e qualidade no investimento na escrita. O medo e a insegurança no momento da escrita exercem uma considerável fonte de dificuldade;
- ✓ enunciativas - referem-se à dificuldade que o aluno enfrenta ao entrar no texto, “o modo como leva em conta e implica o outro no texto” (DOLZ et al, 2010, p. 33). Como reconhece e entende a gestão dialógica e a polifonia do texto;

- ✓ procedimentais - são as dificuldades que envolvem os procedimentos e estratégias utilizadas pelo aluno durante a produção escrita bem como os meios utilizados pelo mesmo para transpor os obstáculos;
- ✓ textuais - a falta de conhecimentos necessários em relação aos gêneros textuais a serem produzidos acarretam numa fonte de dificuldade textual que se desencadeia em diferentes fontes de problemas conforme se trate de gêneros narrativos, argumentativos, etc;
- ✓ linguísticas - são as dificuldades relacionadas às unidades lexicais, linguísticas e às construções de frases;
- ✓ ortográficas - referem-se, dentre outros aspectos, às condições de produção e às estruturas morfossintáticas;
- ✓ sensório-motoras - dificuldades sensório-motoras como falta de precisão e rapidez no gesto gráfico, por exemplo, podem causar, no início do percurso da escrita, desconforto e cansaço na criança, acarretando em graves deficiências.

Os erros de escrita cometidos pelos alunos não devem ser censurados, pois apresentam um valor didático, uma vez que “fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos” (DOLZ et al, 2010, p. 35). Assim, o erro do aluno na produção escrita nos permite ajustar nossas atividades e nos aponta os caminhos que devemos percorrer para que consigamos levar o aprendiz a apropriar-se das convenções da escrita.

1.2 A produção escrita em sala de aula

Discussões e indagações acerca do ensino de LP em nosso país não são recentes, como demonstra a introdução do terceiro e do quarto ciclos dos PCN dedicados ao ensino de LP (BRASIL, 1998). Segundo os PCN, desde o início dos anos 70, existe a preocupação em se melhorar a qualidade do ensino de LP no Brasil. Tal necessidade vem sendo discutida, tendo como eixo principal o domínio da leitura e da escrita pelos alunos do EF.

Ainda segundo os PCN (BRASIL, 1998), durante a década de 60 e início da década de 70, com as propostas de reformulação do Ensino de LP, acreditava-se que, ao valorizar a criatividade do aluno, já se conseguiria uma condição mais que suficiente para que este desenvolvesse a eficiência da comunicação e da expressão. Com essa visão de ensino, a seleção de textos e os conteúdos de ensino não são levados em conta ou são pouco considerados em sala de aula.

Logo, as propostas de reformulação do Ensino de LP apontavam para as mudanças que deveriam ocorrer estritamente no modo de ensinar, uma vez que essas propostas não refletiam sobre os efeitos que a incorporação dos alunos oriundos de camadas mais pobres implicava, dado que tais propostas estavam restritas aos setores médios da sociedade (BRASIL, 1998), pois,

O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos (BRASIL, 1998, p.17).

No entanto, uma nova crítica ao Ensino de LP só se tornou mais consistente no início dos anos 80, após o grande crescimento da população escolar nos anos de 1970-1980 por conta da chamada democratização da educação que fazia aumentar as chances de igualdade de condições entre os alunos (GERALDI, 1997). Sob esse prisma, por meio de pesquisas que abordavam uma visão de língua independente da tradição normativa e filológica, chegou-se a vislumbrar possibilidades de avanços nas áreas da educação, principalmente no que se refere à aquisição da linguagem escrita (BRASIL, 1998).

Em face do crescimento da população escolar, o ensino da língua passou a ser pautado numa visão de interação, em que a linguagem verbal começou a ser vista como atividade e não como instrumento. Como resultado, o texto alcançava um papel de destaque no ensino, o que foi um avanço, pois, até então, a análise de palavras e frases soltas era o preconizado nas aulas de LP, que tinha como base a gramática normativa.

Em decorrência dessa nova visão, dentre as críticas mais frequentes sofridas pelo ensino tradicional, pode-se destacar o não levar em consideração os interesses e a realidade dos alunos e a excessiva escolarização das atividades de produção textual (BRASIL, 1998). Dessa forma, passou-se a ser cogitado o pensamento de que textos que circulavam fora do ambiente escolar pudessem entrar na escola com a mesma funcionalidade existente fora dela. (DOLZ; DECANDIO; GAGNON, 2010).

Desse modo, segundo os PCN (1998), embora ainda impere uma atitude preconceituosa e de correção às formas que fogem ao padrão culto da LP, as propostas de transformação do ensino desta “consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 18).

A escrita faz parte do nosso cotidiano por ser uma prática social exigida nos dias de hoje. A todo instante somos solicitados a produzir textos. Dessa forma, o ensino da escrita na escola deveria ser prioridade, no entanto, como atestam Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 15),

O ensino da escrita no Brasil tem sido assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano em relação aos conteúdos programáticos teóricos, especialmente, em relação às coisas chamadas “gramaticais”. O resultado disso tem sido que a maioria dos alunos da educação básica mal sabe escrever. [...] No geral, não se ensina a escrever no Brasil.

É notório o quanto o ato de escrever causa desconforto e recusa numa grande parte das pessoas, visto que, ao produzir textos, o indivíduo está expondo uma imagem de si, despindo seus pensamentos e evidenciando suas limitações, seus conceitos e preconceitos. Outra possível explicação para tal desconforto e recusa é o fato de que, por muitos anos, a escrita no ambiente escolar foi utilizada como forma de castigo e punição.

Conforme já salientado, a escrita é um fator preponderante para que o aluno venha a se desenvolver no processo de aprendizagem, assim como para sua inserção plena na sociedade atual. Diante disso, criar estratégias que minimizem a resistência ao ato de escrever no espaço escolar, visto que os alunos produzem textos escritos a todo o momento no ambiente extraescolar, principalmente quando pensamos nos textos produzidos por eles nas redes sociais, como Facebook e WhatsApp, torna-se de fundamental relevância para a construção de conhecimento.

Sob essa perspectiva, o professor tem como papel primordial buscar meios que levem os seus alunos a compreenderem que já produzem textos e que podem descobrir o gosto de escrever (embora suscitar o gosto e a motivação pela escrita não seja uma missão simples). É tarefa do professor, ainda, conduzir seus alunos ao aprendizado de táticas para desenvolverem suas habilidades possibilitando, desse modo, aprimorarem e tornarem suas produções textuais eficientes e adequadas às mais diversas situações de comunicação e de interlocução.

Sabe-se que a escola tem como uma das suas principais tarefas ensinar e instrumentalizar os alunos no ato de escrever e é sabido também que “a aquisição da escrita exige uma análise linguística e um trabalho sistemático” (DOLZ et al, 2010, p. 17). Assim sendo, os professores que atuam principalmente no EF II devem levar em consideração a relevância de se oferecer aos aprendizes instrumentos que facilitem esse processo. Isso pode ocorrer a partir de atividades dinâmicas, que possibilitem momentos agradáveis de contato com a leitura e a escrita a partir dos mais diferentes tipos de textos que sejam, prioritariamente, do interesse dos alunos, dado que, no EF II, o aluno já deveria estar apto a

produzir textos pertencentes aos mais diversos gêneros de maneira autônoma e complexa, bem como redigi-los dentro dos padrões ortográficos e lexicais da língua, respeitando os limites da idade e da série.

Para Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 15-16),

Na verdade, a hora de aprender a escrever é no início da educação básica, nos primeiros cinco anos, quando apenas as quatro competências básicas da comunicação deveriam estar sendo trabalhadas de forma consistente e profunda, e com muito tempo dedicado sistematicamente a elas. Os anos finais do ensino fundamental e as séries do ensino médio deveriam servir para burilar os escritores, aperfeiçoar as técnicas.

Ainda em consonância com os autores, escrever é uma competência e para tanto é preciso dominar certas habilidades, logo,

Ninguém tem obrigação de nascer sabendo escrever. Como dissemos, escrever não é um dom ou uma inspiração: é uma competência. É algo artificial, que se aprende, desde que haja um método corretamente aplicado para ensinar. Porém, quando nossos alunos não sabem escrever – e isso sem ter sido corretamente ensinados –, são tratados como burros, incompetentes e despreparados para a vida (FERRAREZI & CARVALHO, 2015, p. 17).

Assim, as habilidades resultantes da competência do escrever precisam ser sistematizadas e ensinadas de modo contínuo e progressivo e cabe ao professor “abandonar a visão tradicional que condiciona o ato exclusivo de produzir o trabalho chamado propriamente de ‘redação’ como sendo a única prática de escrita da vida escolar, a reconsiderar *todas as atividades* de escrita” (FERRAREZI & CARVALHO, 2015, p. 19, grifo dos autores).

Sendo a escrita um ato artificial e presente durante toda a vida escolar, é necessário considerarmos dois fatores distintos de uma postura didática para que a escrita seja aprendida e corretamente trabalhada em sala de aula:

1. tudo o que se escreve passa a ser considerado “produção de texto” e passa a ser tratado com a mesma relevância que a prática tradicional de escrever as clássicas “redações”;
2. a redação passa do tradicional fim em si mesma, a ser considerada agora como um instrumento de desenvolvimento de habilidades específicas e estratégias particulares, que podem ser bem variadas:
 - (a) redigir – incluídas as habilidades específicas correlatas;
 - (b) ler – o que se escreve e o que os outros escrevem, criticamente, o que também pressupõe domínio de habilidades;
 - (c) analisar a gramática – do próprio texto e de textos alheios;
 - (d) expressar-se oralmente – lendo o texto produzido e comentando os alheios;
 - (e) respeitar – os outros autores, suas ideias e seu trabalho;

(f) cooperar – com a produção e na apresentação do texto produzido e comentando os alheios;

(g) dialogar, discutir, debater – todos os aspectos presentes no próprio texto e no texto de outrem.

Essas habilidades e estratégias devem merecer destaque no trabalho desenvolvido porque, bem trabalhadas, permitem compreender a verdadeira natureza do ato de redigir, da competência do escrever ((FERRAREZI & CARVALHO, 2015, p. 19-20).

Ao se perceber como elemento principal de um trabalho voltado para o ensino da produção escrita através das competências e habilidades e enxergando o professor como mediador deste processo, é provável que o aluno encontre gosto e motivação para produzir textos em sala de aula, visto que

A construção de um texto não é um simples jogo de composição feito no quadro de um processo cumulativo ou aditivo. O aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que vai do simples ao complexo, mas no contexto de um processo de construção em situações complexas de comunicação (DOLZ et al, 2010, p. 18).

Ao falarmos em o aluno encontrar gosto e motivação para escrever no ambiente escolar, faz-se necessário elucidar o que vem a ser motivação e seus tipos: a motivação intrínseca e a extrínseca. De acordo com Bispo (2018), a motivação não é algo que possa ser verificado diretamente e é composta e influenciada por vários fatores. Para a estudiosa, a motivação é um processo que “não é meramente cognitivo, haja vista que a motivação tem um alto componente afetivo – emocional – que determina o planejamento e a ação do sujeito” (BISPO, 2018, p. 20).

Sobre a motivação intrínseca, Guimarães (2009, p. 37) afirma que

A motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal comprometimento com uma atividade é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma.

No que se refere à motivação extrínseca, Guimarães (2009) nos esclarece que a motivação é voltada para a obtenção de recompensas, sejam elas materiais, sociais ou de reconhecimento. É “a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade” (GUIMARÃES, 2009, p.46).

A motivação intrínseca, que equivale aos anseios internos e às metas de aprendizagem, deveria ser priorizada nas práticas de produção escrita, uma vez que a motivação extrínseca conecta-se “com situações em que a conduta se produz apenas com a finalidade de obter recompensas ou se evitar punição ou castigo” (BISPO, 2018, p. 21).

As práticas constituídas na escola, então, devem estar pautadas na realidade vivenciada pelo aluno e sempre que possível buscar conhecer e compreender as motivações intrínsecas de cada indivíduo, além de levar em consideração que este necessita, também, ter o domínio da interpretação para poder contribuir frente à sociedade e, assim, ter condições de interagir com os demais como um indivíduo capaz de se expressar socialmente, internalizando a importância da escrita em sua vivência diária.

Geraldi (1997) afirma ser a produção de textos o ponto de partida e de chegada de qualquer processo de ensino/aprendizagem da língua, principalmente por ser no texto que a língua se revela por completo. Cassany (1999, p. 107) também evidencia a relevância da produção escrita quando atesta que "não basta que os escritores conheçam o código escrito. Para escrever bem, os autores devem saber utilizá-lo numa situação concreta, desenvolver bons processos de composição de textos". Por isso, a produção textual, como qualquer atividade escolar, necessita apresentar sentido ao aluno para que esta se torne uma atividade prazerosa.

Consequentemente, a escrita não deve ser compreendida apenas em relação à apropriação das regras da língua, e nem somente ao pensamento do escritor, mas deve se levar em conta a relação de interação escritor-leitor, visto que não se pode ignorar que o leitor e seus conhecimentos fazem parte da construção desse processo (KOCH; ELIAS, 2010).

Por ser um dos objetivos prioritários do EF a aprendizagem da produção escrita e a descoberta de suas possibilidades em nos fazer "entrar em comunicação com os outros por escrito" (DOLZ et al, 2010, p. 13), o saber-escrever, em todas as dimensões que isso implica, deve ser desenvolvido paulatinamente em todos os níveis da escola e é o que constituirá o êxito escolar dos alunos, não apenas no âmbito de sala de aula, mas, também, em seu convívio social.

Todavia, mesmo a aprendizagem da produção escrita sendo uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas e o estudante passando anos dentro de uma sala de aula e fazendo uso o tempo todo de sua língua materna, a qualidade da produção textual dos educandos das séries finais do EF II nas escolas brasileiras é algo preocupante, gerando aflição e angústia nos professores de LP e, provavelmente, nos alunos por ser uma produção com características que não condizem com os conhecimentos que já deveriam ter sido desenvolvidos em séries anteriores e reforçados na série atual. É o que vem sendo notado nas turmas que lecionamos e também em conversas com colegas da área nos nossos horários de atividades complementares. Nossos alunos demonstram problemas em vários níveis e pouca estrutura em grande número de suas produções escritas.

A abordagem dialógica de orientação bakhtiniana, mesmo não havendo referência no corpo do texto como sinaliza Brait (2000), é adotada no volume de LP dos PCN. Porém, parece não ter dado conta dos problemas encontrados pelos professores para diminuir o desinteresse e o medo dos alunos em relação à produção de textos escritos na escola, ao longo desse período que completa duas décadas da publicação dos PCN, os quais foram lançados em 1998. Talvez essa abordagem não tenha ficado clara para o professor de língua portuguesa porque a articulação entre o dialogismo bakhtiniano com a linguística textual tenha sido apresentada de forma muito artificial, dado que,

as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. Ainda que as teorias escolhidas para o ensino e a aprendizagem tenham como fonte, entre outras, o pensamento bakhtiniano, a restrição impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e com seus leitores (BRAIT, 2000, p. 24).

As contribuições da Linguística e da Linguística Aplicada foram fundamentais para a proposta que constitui os PCN de Língua Portuguesa, mas colocá-las em prática continua sendo um grande desafio para os órgãos de educação do país. Segundo Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 20),

O problema é que os PCN (os Parâmetros Curriculares Nacionais) não foram implantados de verdade em nossas escolas, embora sejam uma lei de 1996! Se eles estivessem funcionando, haveria muito tempo em cada série para ensinar as quatro competências básicas de comunicação e se perderia menos tempo com gramatiquices.

Nesses termos, consideramos que a abordagem de orientação bakhtiniana, proposta pelos PCN de Língua Portuguesa, precisa ser trazida novamente à tona para que esses pontos sejam ampliados e debatidos nas escolas e nos cursos de formação acadêmica e continuada, levando-se em consideração que,

Também é importante enfatizar que a discussão destas práticas renovadas não se processa sem uma reflexão sobre as práticas de leitura e escrita - práticas de letramento - que têm lugar na escola e fora dela, em diferentes esferas de circulação da escrita e da linguagem (ROJO, 2000, p. 11).

Tais inquietações também são contempladas na recém-criada Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) (BRASIL, 2017) quando assume a perspectiva enunciativo-

discursiva de linguagem e a centralidade do texto como unidade de trabalho e retoma as discussões contempladas nos PCN (BRASIL, 1998)

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 65).

Sendo assim, a BNCC explicita que o desenvolvimento da produção de textos não pode ser concebido de forma genérica e descontextualizada, "mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana" (BRASIL, 2017, p. 76), pois, é por meio da escrita que as habilidades para produzir textos com *coerência*, *coesão* e adequado ao nível de *informatividade* são desenvolvidas.

Apoiando-se na importância da leitura e da escrita para a formação do aluno proficiente no EF II, a BNCC traz ainda a relevância da Educação Literária.

Sendo a educação literária aquela que tem por finalidade formar o leitor competente, que entende o que está lendo e não apenas decodifica as palavras, a BNCC sinaliza que a mesma deve possibilitar ao aluno ter contato com as diversas manifestações artísticas, no entanto, sua predominância é formar cidadãos para conhecer e admirar textos literários orais e escritos de autores de LP e de clássicos da literatura mundial. Nota-se, então, que, no âmbito do Campo-artístico-literário, a BNCC aponta que o professor deve oferecer condições para que o aluno possa reconhecer e valorizar a condição estética do texto literário, pois o que está em questão também é o desenvolvimento da fruição.

Apesar da valorização da produção textual no ensino de LP que se deu com a publicação dos PCN em 1998, e dos investimentos na formação continuada dos professores, muito há para ser feito dentro de nossas salas de aula, uma vez que ainda é comum vermos uma supremacia das questões gramaticais frente ao texto. No entanto, como explicitado,

o uso da língua é o componente principal do processo de aquisição do código escrito, frente à gramática que ocuparia um papel secundário. Levando em conta que somente o uso escrito contém todos os conhecimentos necessários para escrever, é lógico que só este garante uma aquisição completa e efetiva (CASSANY, 1999, p. 90).

Espera-se, então, "que a função utilitária da literatura - e da arte em geral - possa dar lugar a sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora" (BRASIL, 2017, p. 136). Contudo, de acordo com nossas observações, os conteúdos e textos dos livros didáticos ainda dão preferência aos textos jornalísticos, o que nos leva a questionar: como trabalhar a educação literária com nossos alunos?

Ainda embasados na BNCC (BRASIL, 2017, p. 136), é necessário que seja garantida a "formação de um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de 'desvendar' suas múltiplas camadas de sentido", assim, a função utilitária da literatura poderá dar lugar a uma dimensão humanizadora. Tal função humanizadora pode ser alcançada, também, quando buscamos contemplar as dimensões da produção escrita e, em especial, a dimensão afetiva que, embora de bastante relevância para que o ensino de LP venha a ser transformador e mobilizador, não é contemplada dos PCN e nem na BNCC.

As dimensões humanizadora e afetiva não devem estar presentes apenas na literatura, mas em todo o processo de ensino-aprendizagem. No desenvolvimento da produção escrita, essas dimensões são de fundamental importância, dado que é muito comum ouvirmos de nossos alunos que não gostam de escrever.

O que os estudantes definem como não gostar de escrever pode ser entendido, ao menos em parte, pelo fato de nós, enquanto professores de LP, muitas vezes não atentarmos para os sinais deixados por nossos alunos, como por exemplo: preguiça, desinteresse ou apatia. Se levarmos em consideração o que os discentes gostam ou não e a partir de suas preferências buscarmos desenvolver aulas que contemplem seus gostos, é provável que o gosto em escrever seja paulatinamente alcançado.

1.3 O fenômeno da Gostatividade e a produção escrita na escola

Com base na Linguística Textual que vem desde o final da década de 60 se dedicando ao estudo do texto e dos fatores presentes em sua produção e recepção, buscaremos compreender o que é e como se produz um texto em especial ao que se refere à escrita na escola (COSTA VAL, 2006), e como o gostar ou não de determinado gênero textual pode influenciar positiva ou negativamente no desempenho dos alunos.

Sabe-se que o texto é uma unidade de linguagem em uso, que vai além de palavras e frases isoladas, e que a textualidade é a responsável pelo conjunto de propriedades "que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases" (COSTA VAL, 2006, p. 5). Desse modo, Costa Val, reafirmando o proposto por Beaugrande e Dressler (1983),

apresenta a coerência e a coesão como fatores responsáveis pela textualidade no que tange ao conceitual e ao linguístico do texto, e aponta, também, os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo: a *intencionalidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade*, a *intertextualidade* e a *aceitabilidade*.

Os fatores linguísticos e pragmáticos são de grande importância para o processo sociocomunicativo, porém, o emocional deve ser estudado e analisado também como um fator que interfere diretamente na sociocomunicatividade, pois, “[...] a emoção é especialmente apta para suscitar reflexos condicionados. Sob a sua influência, ela pode opor-se manifestamente à lógica ou à evidência. Assim, se constituem complexos afetivos irreduzíveis à razão” (WALLON, 1968, p.148-149).

Embora o fator emocional ainda não tenha tido a devida atenção no âmbito escolar, muitos estudiosos já sinalizavam sua importância, como é o exemplo de Freire (1996), ao assegurar que a prática educativa vai além da capacidade científica e do domínio técnico, pois engloba, também, a alegria e a afetividade.

A aprendizagem escolar não é mais entendida unicamente como um processo de transmissão, no qual só o professor sabe e o aluno está pronto para aprender passivamente. O aluno é percebido como um sujeito ativo no processo, e o professor, embora seja o principal mediador, não é o único. Porém, mesmo com essa nova visão sobre a aprendizagem, "o processo ensino/aprendizagem, centrado na relação sujeito-objeto-mediador, era entendido, até recentemente, como envolvendo apenas a dimensão cognitiva" (LEITE, 2006, p. 18).

De acordo com Leite (2006), doutor em Psicologia, é crescente a discussão entre os psicólogos sobre a questão da afetividade nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas no ambiente escolar e de que modo tais práticas podem influenciar no processo de aprendizagem dos alunos. Sobre essa questão, Wallon (1968, p. 149-150) enfatiza que,

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque origem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim, se mistura o social com o orgânico.

Para Piaget (1976 apud TAILLE, 1992, p. 65),

[...] a afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou

situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço.

Ainda sobre a afetividade, de acordo com Oliveira (1992, p. 83), Vygotsky, cuja obra data décadas de 20 e 30, “propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico que muito se aproxima das tendências contemporâneas”

Segundo Dantas (1992, p. 85), a dimensão afetiva ocupa lugar central na psicogenética de Henri Wallon, na qual a emoção é “o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos”. Para Wallon (1968), a afetividade é exteriorizada pelas emoções.

Levando-se em consideração os posicionamentos acerca da afetividade dos autores Vygotsky e Wallon, Leite (2012, p. 361) atesta que:

[...] a) ambos assumem uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações emocionais: inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade na medida em que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se e complexificando-se suas formas de manifestação; b) assumem, pois, o caráter social da afetividade; c) assumem que a relação entre afetividade e inteligência é fundante para o processo do desenvolvimento humano.

Ainda que nas duas últimas décadas a afetividade venha ganhando notoriedade nas práticas pedagógicas, de acordo com Tassoni (2000), existe muita divergência quanto à sua conceituação. Segundo a estudiosa,

Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimentos, aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas (TASSONI, 2000, p. 3-4).

Cantanhêde (2016, p. 2) afirma que,

A afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir das situações, ou seja, das vivências com outras pessoas; é o desígnio essencial para a construção de informações cognitivo-afetivo nas crianças e consequentemente nas relações que devem ser estabelecidas entre professor e aluno.

Apesar das divergências na conceituação dos fenômenos afetivos e de os mesmos serem de natureza subjetiva,

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na

aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. [...] experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico (TASSONI, 2000, p. 3).

Sendo assim, a educação afetiva deveria ter sido olhada de maneira mais detalhada e desde sempre ser uma das primeiras preocupações por parte dos educadores, porque a afetividade “é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança” (SILVEIRA, 2014, p. 1).

Freire (1996, p. 164-165), sobre a importância das emoções no ambiente escolar, salienta que: “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista [...]”.

Embora Tassoni afirme que toda aprendizagem está impregnada de afetividade e que isso ocorre a partir das interações sociais, vale ressaltar que “os fenômenos afetivos referem-se igualmente aos estados de raiva, medo, ansiedade e tristeza” (TASSONI, 2000, p.14). Logo, sentimentos como angústia e frustração, além dos citados anteriormente, também são experimentados no ambiente escolar e acabam desgastando o aluno (e também o professor) e dificultando sua atividade cognitiva.

Buscar meios de combater ou ao menos reduzir sentimentos de medo, angústia, frustração e ansiedade em nossos alunos, principalmente nas atividades de produção textual que, de acordo com nossas vivências em sala de aula, é o momento em que os educandos mais experimentam esses sentimentos, é desafiador, uma vez que nós, professores, viemos de uma educação em que a razão sempre se sobrepôs à emoção.

Sobre o fato de a emoção ter ficado sempre em segundo plano, Leite (2012, p. 356) afirma que,

Um dos desafios teóricos que se colocaram, quando começamos a estudar a dimensão afetiva, foi entender as razões pelas quais este conceito permaneceu historicamente periférico nas relações de ensino e aprendizagem, embora sua importância não tenha sido negada pelas tradicionais teorias psicológicas. Julgamos que este fato está, ao menos parcialmente, vinculado ao predomínio secular da chamada *concepção dualista*, segundo a qual o homem é entendido como um ser cindido entre razão e emoção, cujas raízes vêm desde a Antiguidade, fortalecendo-se com a tradicional dualidade cartesiana entre corpo e alma, na Modernidade: os afetos, como parte da dimensão anímica, não poderiam ser objetos de estudos científicos.

Ainda conforme o estudioso,

no caso da dualidade razão x emoção, durante séculos o pensamento dominante, além de assumir o dualismo, elegeu a razão como a dimensão superior, que melhor caracteriza o homem, chegando a situar a emoção como o lado sombrio e nebuloso da natureza humana, responsável por grande parte de suas mazelas: assim, seria função da razão o controle/domínio sobre a emoção, ou seja, só assim o homem não correria o risco de perder a razão (LEITE, 2012, p. 356-357).

Apesar do domínio histórico da razão sobre a emoção, "com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, em especial durante o século XX, criaram-se as condições para uma nova compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano" (LEITE, 2006, p. 17). Assim, foram sendo estabelecidas relações entre a razão e a emoção e como uma pode interferir na outra em todos os campos humanos, inclusive na aprendizagem. Destarte,

A partir da ampliação dos conhecimentos sobre a emoção e seus complexos processos de constituição, o conceito de homem centrado apenas na sua dimensão racional, típico da visão cartesiana, vem sendo revisto, em direção a uma concepção monista de constituição do ser humano, em que a afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais aceitável analisá-las isoladamente (LEITE, 2006, p. 17).

Corroborando com Wallon, Grotta (2006, p. 211) salienta que o mais forte e o primeiro vínculo a ser estabelecido entre os seres humanos é a emoção e, sobre a mesma, "percebe-se que a adolescência é um período em que, por excelência, possibilita uma estreita relação entre afetividade, desenvolvimento da cognição/intelectualidade com o gosto pela leitura".

Consideramos que o aspecto emocional e a afetividade são fatores que implicam não apenas no gosto pela leitura, mas também na eficácia do texto a ser produzido, e que gostar do gênero textual proposto pelo professor pode contribuir para uma melhor aceitação por parte do aluno em participar ativamente das atividades propostas, visto que, "o pensamento tem origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção" (LEITE, 2006, p. 23). Consolidando a ideia de Leite, Barcelos (2015, p. 67) afirma que "o gerenciamento bem-sucedido das emoções pode levar os alunos a uma aprendizagem bem-sucedida".

É necessário darmos a devida atenção aos aspectos afetivos e emocionais no ambiente escolar, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é também uma atividade emocional na qual "a afetividade evolui ao longo do desenvolvimento do indivíduo para um plano mais

cognitivo, diversificando as necessidades e as manifestações de afeto” (GROTTA, 2006, p. 219).

Barcelos (2015) assegura que o letramento emocional é um termo que, embora não seja ainda da linguística aplicada, já o é em educação e muito utilizado no exterior, e nos apresenta aspectos que devem ser promovidos pelas escolas. Tais aspectos são encontrados no documento² elaborado pela prefeitura de Southampton em 2003 para promover o letramento emocional nas escolas, são eles:

- a) Consciência sobre vocabulários a respeito de sentimentos;
- b) Compreensão de pensamentos, sentimentos e ações;
- c) Gerenciamento de sentimentos;
- d) Promoção da autoestima;
- e) Gerenciamento de conflitos;
- f) Entrosamento em grupos e habilidades de comunicação (BARCELOS, 2015, p. 70).

Embora a dimensão racional ainda seja bem mais enfatizada que a dimensão afetiva quando se trata de aprendizagem, Freire (1996, p. 160) já defendia que a afetividade não se encontra dissociada da cognoscibilidade, o que não se pode, porém, “é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele”.

Diante do exposto, é possível afirmar que a afetividade, apresentada por Tassoni (2000), Leite (2006) e Cantanhêde (2016) e definida pelo dicionário Michaelis on-line como o “conjunto de fenômenos psíquicos que se revelam na forma de emoções e de sentimentos”, constitui, ao lado da Gostatividade, compreendida como um fenômeno afetivo, estudado por Andrade Neta (2011), um fator de grande importância na relação entre o aluno e os objetos de aprendizagem.

Sendo a Gostatividade um termo relativamente novo e ainda pouco conhecido, faz-se necessário uma explicação acerca de sua origem. O termo surgiu de modo espontâneo durante entrevistas que Andrade Neta (2011) conduzia com estudantes de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (doravante, ELE) com o intuito de estudar as emoções e sentimentos dos professores iniciantes de ELE. O gostar foi uma expressão muito utilizada pelos participantes, e, por sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, em certo ponto de uma entrevista

² Promoting Emotional literacy: guidelines for schools, local authorizes and health services. Disponível em: http://www.eep.ac.uk/DNN2/Portals/0/Behaviour/selig_guidelines.pdf. Acessado em: 11 out. 2012, por Barcelos (2015).

focalizada em grupo (doravante, EFG), a então aluna da UESC, Solineide Maria de Oliveira³ utilizou o vocábulo pela primeira vez. Como explicitado por Andrade Neta,

Por su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, desde la perspectiva de los participantes de esta investigación, proponemos denominar el fenómeno que acabamos de ejemplificar, con un término acuñado por Solineide Maria de Oliveira, en aquel entonces, alumna del sexto semestre de nocturno, durante una entrevista focalizada de grupo. Se trata de la ‘gostatividade’, que sugerimos traducir al español como *gostatividad*, a la que haremos referencia con bastante profusión [...] El término que lo designa surgió cuando los participantes reflexionaban sobre la influencia de la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, durante una EFG (ANDRADE NETA, 2011, p. 241-242).

Logo, embora ainda não haja evidências científicas acerca da relação entre o gostar do que se faz e obter maior êxito, o gostar ou não de algo nos parece estar ligado a uma experiência exitosa, uma vez que a *gostatividade*⁴, do ponto de vista teórico, é “una reacción emocional no deliberada, de origen inconsciente, que se conforma a través del aprendizaje durante el desarrollo individual y se manifiesta automáticamente con relación a personas, grupos, objetos, actividades, lugares y situaciones cotidianas” (ANDRADE NETA, 2011, p. 246).

1.3.1 A Gostatividade como fenômeno afetivo

A *Gostatividade* é um fenômeno afetivo emergente, que, consoante Andrade Neta (2011), veio à tona de forma inesperada e que começa a ganhar notoriedade. Ainda de acordo com a estudiosa, a questão do gostar ou não surgiu de maneira muito expressiva nas declarações de participantes que deram entrevistas à autora para uma pesquisa educacional que tinha como objetivo avaliar a influência das emoções e sentimentos experimentados na formação inicial de professores de ELE. Segundo a pesquisadora,

En diversas circunstancias y en respuesta a distintas preguntas de las entrevistas, emergió un fenómeno que ha sido indicado por nuestros participantes como un elemento determinante en el proceso de decisión por la carrera y/o su (des)confirmación y, a su vez, es para ellos, uno de los componentes afectivos que influye sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, así como, uno de los ingredientes que no puede faltar en el buen alumno/profesor de ELE. Tal fenómeno, también, ha sido mencionado como una especie de ‘emoción’ que se identifica más fácilmente en los compañeros y profesores de ELE y facilitadora del aprendizaje de esta lengua
[...]

³ A aluna autorizou a pesquisadora a utilizar o termo e indicar seu nome como autora.

⁴ Fenômeno que ganhou notoriedade e é estudado pela doutora Nair Floresta Andrade Neta.

En suma, en las declaraciones de nuestros participantes se há puesto más énfasis en la importancia de gustarle algo a alguien que la terminologia o perspectiva vocacional propiamente dicha” (ANDRADE NETA, 2011, p. 240-241).

Andrade Neta (2014) esclarece que, pelo fato do termo *Gostatividade* ter surgido no contexto da pesquisa já citada e ter sido formulado pelos participantes, pode, do ponto de vista metodológico, ser considerado como um **conceito concreto**⁵, e, do ponto de vista empírico, receber o status de **emoção positiva**⁶ a partir das declarações analisadas na entrevista. Para tanto a pesquisadora afirma que,

Ao verificarmos que nenhuma das muitas classificações de emoções que revisamos incluía tal possibilidade, relacionamos as oito principais características das emoções básicas (alegria, tristeza, ira, amor, surpresa, medo, asco) e as comparamos com as descrições feitas pelos sujeitos da pesquisa. Para nossa surpresa, constatamos que a *gostatividade* apresentava a maioria dessas características definidoras das emoções básicas (ANDRADE NETA, 2014, p. 5).

Logo, a *Gostatividade*, que pode ser entendida como uma das *emoções positivas* (assim como o entusiasmo e o envolvimento) deve ser levada em consideração também quando o aluno é solicitado a produzir textos escritos, pois, em conformidade com Andrade Neta (2011), a importância do gosto não é percebida de forma isolada ou restrita ao contexto que foi por ela investigado. Essa reação emocional que está presente em todas as etapas do trabalho pedagógico, inclusive quando os alunos são requisitados a desenvolverem as atividades propostas, precisa ser fomentada, ao passo que é necessário buscarmos meios de evitar as *emoções negativas* como o medo e a ansiedade.

Ainda de acordo com Andrade Neta (2014), a *Gostatividade* não recebeu ainda a atenção merecida no meio científico, embora seja um fenômeno de relevância no âmbito educacional. Tal afirmativa corrobora com o pensamento de Leite (2006, p. 33) quando diz que "não podemos mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo".

Ao explicar sobre a influência das emoções na aprendizagem, Barcelos atesta que, embora o afeto sozinho não seja a solução para uma aprendizagem efetiva, a dimensão emocional ou afetiva é de grande importância,

Em outras palavras, podemos superar os problemas criados por emoções negativas e criar e usar emoções mais positivas. A equação é: medo, ansiedade, stress, raiva ou depressão vão gerar menos aprendizagem, enquanto autoestima alta, empatia e motivação podem facilitar o processo de aprendizagem. Em segundo lugar, a

⁵ Grifo da autora.

⁶ Grifo da autora.

atenção ao afeto pode melhorar nossa relação fora e dentro da sala de aula [...] (BARCELOS, 2015, p. 68).

Sabendo que a preguiça (que muitas vezes presenciamos em nossos alunos durante a execução de atividades possivelmente por apresentarmos tarefas que não sejam do interesse ou do gosto deles) não é uma emoção, mas desencadeia emoções como desânimo, apatia e aversão, e que a *Gostatividade* é um dos aspectos do processo emocional, propomos o desenvolvimento de sequências didáticas (doravante, SD) tendo a *Gostatividade* e a afinidade com CF como condição para o incentivo da produção de texto em sala de aula.

Acreditamos que o professor deve apresentar temas de interesse de seus alunos para que eles possam desenvolver cada vez mais essa competência linguística, uma vez que “a presença da *gostatividade* exerce uma influência positiva na relação cíclica: professor-ensino-aluno-aprendizagem-língua e sua ausência ou negação interfere nas interrelações entre os pares do processo de formação [...]” (ANDRADE NETA, 2014, p. 6).

Grotta (2006, p. 202), ao refletir sobre os dados coletados em sua pesquisa de Dissertação de Mestrado⁷, afirma que as pessoas que participaram de seu projeto com relatos de suas experiências como sujeitos leitores, relataram que, depois que aprenderam a ler “buscavam histórias e temas que os interessavam ou que foram se tornando interessantes à medida que foram lendo e conhecendo as histórias e/ou os temas”. Percebe-se, então, mais uma vez, a importância do gostar no processo de aquisição da aprendizagem e como esse gostar é um impulsionador para que os alunos se mantenham atentos e dispostos a participar efetivamente das aulas.

Devemos levar em consideração, ainda, o fato de que a utilização de SD, que foram do interesse de nossos alunos, teve o intuito de modificar a atual realidade em nossa escola a partir dos exemplos e resultados obtidos nesta pesquisa, em que encontramos o uso do livro didático regendo sozinho, muitas vezes, as práticas de ensino em sala de aula. Os motivos para tal prática são os mais variados, indo “desde o número de alunos por sala, até a falta de tempo remunerado e de formação do professor para elaboração de seus próprios materiais didáticos [...]” (ROJO, 2000, p. 34).

Nessa perspectiva, pudemos comprovar o que antes era uma hipótese: o uso do texto literário (do gosto do aluno) em sala de aula configura-se como uma possibilidade para uma prática de linguagem efetiva, podendo conduzir o aluno a uma autonomia e consciência de sua condição em produzir textos escritos.

⁷Dissertação defendida pela autora em 2000, com o título de *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*.

1.4 Contos Fantásticos e Gostatividade

De acordo com Colomer (2007, p. 15), a literatura exerceu durante séculos um importante papel no ensino linguístico, na formação moral e na consciência "de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinação de cada nacionalidade".

No Brasil, movida por ideias nacionalistas, a escola do final do século XIX "travou uma batalha para impor o estudo da literatura brasileira através de alterações nos programas de ensino e material didático disponível" (VIEGAS, 2014, p. 256). Surgiu, então, em 1892, um novo ensino de literatura brasileira, representada exclusivamente pela disciplina história da literatura nacional.

Assim, o ensino de literatura em fins do século XIX foi pautado, como explicita Viegas (2014, p. 256), num "projeto de consolidação de uma identidade nacional e as histórias da literatura buscaram construir um cânone literário brasileiro".

Por volta da década de 1970, começou a ser difundida a ideia de um ensino de literatura não mais voltado para o eixo histórico, mas para a aquisição e análise crítica da obra literária. Todavia, os modelos didáticos continuaram sendo formulados e organizados historicamente. Desse modo,

a função de transmissão patrimonial - a biografia dos autores, a lista de suas obras, a descrição sociocultural do contexto histórico e a transposição das avaliações críticas - manteve-se de uma ou outra forma, porque, apesar de todas as críticas que choveram sobre o ensino histórico da literatura, os docentes e a sociedade em geral continuaram acreditando que tinha sentido dar às novas gerações adolescentes uma sistematização da evolução cultural através das obras de referência de sua coletividade (COLOMER, 2007, p. 37).

Fica perceptível pela fala da autora e por nossa experiência como docente de LP do EF II, ainda nos dias atuais, o tratamento histórico dado à literatura é o que prevalece nas escolas brasileiras, isso porque o material didático disponibilizado para as escolas permanece tendo como foco a historiografia da literatura do Brasil,

o que pode ser facilmente constatado nas coleções que compõem os guias de livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Se considerarmos que grande parte dos professores da Educação Básica orientam suas aulas pelos livros didáticos, somos levados a concluir que a mudança de perspectiva teórica precisará acontecer nesse material a fim de que se efetive nas escolas (VIEGAS, 2014, p. 257).

É incontestável que, a partir do momento em que a literatura entra nos domínios da escola, sua escolarização ocorra quase de maneira irremediável, porém, isso não pode ser impedimento para que "sejam criadas alternativas para se atingirem resultados satisfatórios" (VIEGAS, 2014 p. 265). Portanto, uma alternativa para se atingir tal resultado, certamente é trazer para as produções textuais do aluno assuntos e temas que sejam de seu interesse e gosto.

O letramento literário é uma prática social. De acordo com Magda Soares (2004, p. 72), "letramento é o que as pessoas fazem com suas habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais".

Assim, para alcançarmos o letramento literário de nossos alunos é preciso ir além da simples leitura do texto literário. É necessário fomentar, no ambiente escolar, um papel fundamental da literatura que é a humanização. À vista disso, é crucial que a literatura seja

incentivada como um espaço ou atividade que permite o desencadear de múltiplas visões que cada obra sugere, isto é, interpretações variadas e imprevisíveis, e não fechadas ou previamente determinadas pelo professor ou mesmo autor do livro. Desse modo, acreditamos que deva ser dada ênfase às variadas interpretações pessoais dos alunos, pois cada uma dessas interpretações é resultado da percepção singular do universo representado no texto e da compreensão própria e particular do objeto artístico (SANFELICI; SILVA, 2017, p. 281).

Nesse sentido, compreende-se a importância da escola para a efetivação do letramento literário, pois "no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração" (COSSON, 2018, p. 26-27).

É notório que o tratamento dado à literatura no ambiente escolar ainda é muito voltado para a historiografia, ou seja, é estudado muito mais sobre a literatura do que propriamente a obra literária. Porém, no EF, de acordo com Viegas (2014, p. 260), a formação do leitor "está repleta de ficções de ação e de aventuras". Consoante com esta pesquisadora, Rildo Cosson (2018, p. 21) afirma que,

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor, e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e "divertidos".

É nessa perspectiva que acreditávamos e constatamos que o trabalho com o texto literário e, especificamente, com a produção escrita desses textos (já que é claro que os alunos leem mais literatura que escrevem) poderia proporcionar o letramento literário de alunos do sétimo ano do EF II, visto que,

se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever literatura - contos, poemas, narrativas feitos individual ou coletivamente - permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos (COLOMER, 2007, p. 162).

Sob esta ótica, almejamos levar nossos alunos a experimentarem o prazer de, por meio de sua imaginação inventiva, adentrar no mundo da ficção utilizando a língua de forma literária, pois, aprendendo a escrever textos literários que são atraentes e despertam o gosto, esses alunos poderão dominar posteriormente com maior facilidade a escrita de qualquer tipo de texto.

1.4.1 Conceituando o Conto

Definir conto não é uma tarefa simples. Segundo Gotlib (2006, p. 8), uns admitem que exista uma teoria do conto enquanto outros não admitem uma teoria específica, mas que a “teoria do conto filia-se a uma teoria geral da narrativa”. No entanto, embora não se possa entender o conto desassociado da narrativa em geral, diferenciações aparecem como pode ser visto a seguir:

embora sujeito às determinações gerais da narrativa, ele teria características específicas de gênero, tal como existem características específicas de romance? de teatro? de cinema? de novela de TV? Quais os limites da especificidade do conto enquanto um tipo determinado de narrativa? [...] (GOTLIB, 2006, p. 8).

A duplicidade de pontos de vista com relação ao conto não é a única condição para torná-lo de difícil explicação, como atestam alguns escritores a exemplo do escritor argentino Julio Cortázar (1914-1984):

Vários atentam para a dificuldade também de se explicar o conto. Julio Cortázar, em “Alguns aspectos do conto”, refere-se a “esse gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos múltiplos e antagônicos aspectos”. Porque se de um lado, “é preciso chegarmos a ter uma idéia viva do que é o conto”, isto torna-se difícil “na medida em que as idéias tendem para o abstracto, para a desvitalização do conteúdo”. (GOTLIB, 2006, p. 10).

Mesmo havendo dificuldades em definir o gênero conto, temos claramente características que devem fazer parte desse gênero textual. Uma de suas características básicas é sua possibilidade “de ser fluído, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar” (GOTLIB, 2006, p. 18). O conto caracteriza-se, então, por sua mobilidade e pluralidade. Outra característica apresentada pela teórica sobre a construção do conto é sua economia narrativa, que “trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido” (GOTLIB, 2006, p. 35).

Segundo o dicionário Michaelis on-line, conto é uma “narrativa breve, que prefere a concisão à prolixidade, e que contém um só conflito e uma única unidade dramática, enfatizando mais a ação do que os personagens [...]”. Tal definição não difere do apresentado por Gotlib (2006, p. 59) seja em relação a sua unidade dramática uma, já que “o conto é o que tem unidade de tempo, de lugar e de ação. O conto é o que lida com um só elemento: personagem, acontecimento, emoção e situação”, seja com relação à brevidade da narrativa, pois “o conto pode ser qualquer peça de ficção passível de ser lida em meia hora (GOTLIB, 2006, p. 73).

Podemos chegar à conclusão de que o conto é uma obra de ficção de narrativa curta, com poucas personagens e um único conflito e ação.

1.4.2 Definição do Fantástico

Rodrigues, em *O Fantástico* (1988), chama a atenção para o termo fantástico ao invés de mágico quando nos referimos ao texto literário e explica o motivo pelo qual não deve ser usada a expressão literatura mágica ou a fórmula “realismo mágico”⁸. A autora destaca que

a magia, em si, é uma forma de interferir na realidade. De acordo com o *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986), é “Arte ou ciência oculta com que se pretende produzir, por meio de certos atos e palavras, e por interferência de espíritos, gênios e demônios, efeitos e fenômenos extraordinários, contrários às leis naturais”. A literatura pode usar uma causalidade mágica que se opõe à explicação oferecida pela lógica científica, mas ela não é mágica.

Ao contrário, o termo *fantástico* (do latim *phantasticu*, por sua vez do grego *phantastikós*, os dois oriundos de *phantasia*) refere-se ao que é criado pela imaginação, o que não existe na realidade, o imaginário, o fabuloso. [...] (RODRIGUES, 1988, p. 9).

⁸ Grifo da autora.

Assim, por ser a literatura um fenômeno de natureza artística, “cujo universo é sempre ficcional por excelência, por mais que se queira aproximá-la do real” (RODRIGUES, 1988, p. 9), o termo adequado é fantástico e não mágico. Mas, como definir o que é fantástico?

Todorov, um dos grandes nomes da Literatura Fantástica apoiou-se nas propostas de vários estudiosos para, em 1970, formular sua definição de fantástico, o que fica explícito em sua obra *Introdução à Literatura Fantástica*. De acordo com Cesarani (2006, p. 45), Todorov “lembrava as definições dadas pelo filósofo e místico russo Vladimir Sergeevic Solov’ev, pelo escritor inglês de histórias de fantasmas Montague Rhodes James, pelos especialistas franceses Castex, Caillois e Vax.”

Da definição de cada estudioso, Todorov apoiou-se em um aspecto para elaborar sua própria definição:

- ✓ de Solov’ev - no fantástico, existe “um fenômeno estranho que se pode explicar de duas maneiras, por tipos de causas naturais e sobrenaturais. A possibilidade de hesitar entre as duas cria o efeito fantástico” (TODOROV, 1977, p. 26);
- ✓ de James - anos depois de Solov’ev, James retoma sua concepção e afirma ser necessário que haja “uma porta de saída para uma explicação natural” (TODOROV, 1977, p. 26), porém uma porta estreita para que não seja usada;
- ✓ de Pierre - Georges Castex - “verdadeiro pioneiro dos estudos sobre a literatura fantástica na França” (CESARINI, 2006, p. 46), podemos ressaltar a diferença entre fantástico com histórias de invenção convencional. Para Castex, o fantástico era caracterizado pela intrusão do mistério na vida real;
- ✓ de Roger Caillois - o “conceito de ‘ruptura’, de escândalo da racionalidade sempre promovido pelo fantástico [...]” (CESARINI, 2006, p. 46-47);
- ✓ de Louis Vax – a formulação de uma definição onde o conceito do fantástico centra-se no conflito entre o real e o possível, introduzindo “a idéia de que o fantástico contém em si um forte elemento de ‘sedução” (CESARINI, 2006, p.47).

Embora Todorov tenha se lembrado de vários estudiosos para formular seu conceito sobre o fantástico, Cesarini (2006) sugere que o teórico poderia ter recorrido a outros estudiosos ou reconhecer considerações importantes como as de Sartre ao interpretar Kafka. No entanto, Remo Cesarini (2006, p. 48) afirma que

Em todo o caso, reconhece-se que a definição dada por Todorov em 1970 tem ao menos dois méritos: o da grande (embora abstrata demais) clareza e o de ficar ao centro, desde aquele momento, de um debate amplo e muito acalorado, em que demonstrou, apesar de tudo, resistir, em seu núcleo central, às muitas críticas e conseguir manter ainda hoje uma notável hermenêutica.

Diante de várias elucidações sobre o tema, a definição teórica mais difundida sobre o que é uma narrativa fantástica é a apresentada por Tzvetan Todorov (1977, p. 26) que declara:

A ambiguidade mantém-se até ao fim da aventura: realidade ou sonho? verdade ou ilusão?

É assim que somos conduzidos ao coração do fantástico. Num mundo que é bem o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos nem sílfides nem vampiros, dá-se um acontecimento que não se pode explicar segundo as leis desse mundo familiar. Aquele que se apercebe do acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, dum produto da imaginação e as leis do mundo continuam o que são; ou o acontecimento se produziu de facto, é parte integrante da realidade, mas essa realidade é regida por leis de nós desconhecidas [...] O fantástico é a hesitação experimentada por uma criatura que não conhece senão as leis naturais, perante um acontecimento com aparência de sobrenatural.

O próprio Todorov assume que sua definição de fantástico é resultante das definições elaboradas por estudiosos que vieram antes deles quando afirma que a definição de Solov'ëv, James, etc., assinalava a possibilidade de permitir “duas explicações do acontecimento sobrenatural e, por conseguinte, o facto de *alguém* dever escolher entre elas [...]; aquela que nós próprios demos é sua derivada” (TODOROV, 1977, p. 27, grifo do autor).

Todorov alerta-nos ainda para o fato de que, no geral, um gênero é definido em função dos gêneros que lhe são próximos, chamados por ele de gêneros vizinhos. Mas quais são os gêneros vizinhos do gênero fantástico?

1.4.3 O Fantástico entre o Estranho e o Maravilhoso

Para Todorov, o fantástico dura apenas o tempo de uma hesitação e, por isso, “vive cercado de perigos e pode desaparecer a todo o momento. Mais parece colocar-se na fronteira de dois gêneros, o maravilhoso e o estranho, do que ser um gênero autônomo” (TODOROV, 1977, p. 41). Para o teórico, não existe o fantástico propriamente dito, mas, sim, gêneros que lhe são vizinhos: o *estranho* e o *maravilhoso*.

Sobre a hesitação, Todorov (1977, p. 41) declara que esta deve ser

comum ao leitor e à personagem, e que devem decidir se aquilo que percebem pertence ou não à “realidade” tal como ela existe para a opinião comum. No fim da

história o leitor, se não a personagem, toma uma decisão, opta por uma solução, e é assim que sai do fantástico. Se ele decidir que as leis da realidade ficam intactas e permite explicar os fenômenos descritos, diremos que a obra depende doutro gênero: o *estranho*. Se, pelo contrário, ele decidir que se devem admitir novas leis da natureza, através das quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero *maravilhoso*.

Assim, percebe-se que, segundo Tzvetan Todorov (1977), o fantástico apresenta seu efeito apenas em parte da história, porém esclarece-nos que o fantástico pode ser considerado como um gênero sempre evanescente por sua existência efêmera e por poder estar entre o estranho e o maravilhoso.

Tal categoria não teria aliás nada de excepcional. A definição clássica do *presente*, por exemplo, descreve-no-lo com um puro limite entre o passado e o futuro. A comparação não é gratuita: o maravilhoso corresponde a um fenômeno desconhecido, ainda que nunca visto, que há de vir: portanto a um futuro; no estranho, em contrapartida, reconduz-se o inexplicável a factos conhecidos, a uma experiência prévia, logo, ao passado. Quanto ao próprio fantástico, a hesitação que o caracteriza não pode claro está, situar-se senão no presente (TODOROV, 1977, p. 42).

Dessa forma, o maravilhoso e o estranho se cruzam ao gênero fantástico dando surgimento aos subgêneros transitórios: “entre o fantástico e o estranho, por um lado, o fantástico e o maravilhoso, por outro” (TODOROV, 1977, p. 43). Embora esses subgêneros se mantenham mais tempo na hesitação fantástica, eles acabam indo para o estranho ou o maravilhoso. Essas subdivisões podem ser representadas da seguinte forma:

Quadro 2: Subdivisão do estranho e do fantástico

o estranho puro	o fantástico- estranho	o fantástico- maravilhoso	o maravilhoso puro
--------------------	---------------------------	------------------------------	-----------------------

Fonte: Todorov (1997, p. 43)

No *estranho puro*, os acontecimentos relatados, embora se revelem extraordinários, incríveis e incomuns, podem ser explicados pelas leis da razão como é o caso da pura literatura de horror. Já no *fantástico-estranho*, os acontecimentos que se apresentam como “sobrenaturais ao longo da história, recebem no fim uma explicação racional” (TODOROV, 1977, p. 44).

O *fantástico-maravilhoso*, por sua vez, apresenta uma narrativa com elementos fantásticos, porém os acontecimentos sobrenaturais tornam-se aceitáveis no decorrer da história. Em contrapartida, no *maravilhoso puro*, “os elementos sobrenaturais não provocam

qualquer reacção especial nem nas personagens nem no leitor implícito” (TODOROV, 1977, p. 51). No *maravilhoso puro*, os elementos sobrenaturais são aceites desde o início da história.

Para melhor esclarecer o que é *maravilhoso puro*, é necessário fazer uma separação sobre os vários tipos de narrativa em que o sobrenatural pode ser justificado:

- ✓ *maravilhoso hiperbólico* - “Os fenômenos não são aqui sobrenaturais senão pelas suas dimensões, superiores às que nos são familiares” (TODOROV, 1977, p. 52). No entanto, pode ser apenas uma maneira exagerada de falar;
- ✓ *maravilhoso exótico* - “Narram-se aqui acontecimentos sobrenaturais sem os apresentar como tais; supõe-se que o receptor implícito desses contos não conhece as regiões onde se desenrolam os acontecimentos [...]” (TODOROV, 1977, p. 52). Não há necessidade, então, de se colocar em dúvida tais acontecimentos para o receptor;
- ✓ *maravilhoso instrumental* - “Aparecem aqui pequenos dispositivos, aperfeiçoamentos técnicos irrealizáveis na época descrita, mas perfeitamente possíveis” (TODOROV, 1977, p. 53). Como exemplo podemos citar o tapete voador que nos dias atuais equivaleria a um helicóptero;
- ✓ *maravilhoso científico* - “Aqui, o sobrenatural é explicado de uma maneira racional mas a partir de leis que a ciência contemporânea não reconhece” (TODOROV, 1977, p. 54). Ao *maravilhoso científico* equivale, nos dias de hoje, o que chamamos de ficção-científica.

O *maravilhoso puro* se opõe a todos os maravilhosos que podem ser justificados (*maravilhoso hiperbólico*, *maravilhoso exótico*, *maravilhoso instrumental* e *maravilhoso científico*), uma vez que não se pode, em hipótese alguma, explicar o *maravilhoso puro*.

O *estranho* e o *maravilhoso* são perigos que cercam o *fantástico*, pois, conforme Todorov, se o leitor implícito admitir que tais acontecimentos aparentemente sobrenaturais podem ter uma explicação lógica, passa-se do *fantástico* para o *estranho*. Já se o leitor implícito admitir a existência do sobrenatural como ele se apresenta passará para a esfera do *maravilhoso*. Retomamos então o conceito apresentado por Todorov que define o *fantástico* como resultante da incerteza e da hesitação.

1.4.4 A Gostatividade do Conto Fantástico e a produção textual em sala de aula

De acordo com Rojo (2000, p. 34), "os gêneros discursivos ou textuais são tomados como objetos de ensino nos PCNs e são, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidades de ensino". Dessa forma, trabalhar com diversos gêneros textuais é de fundamental importância para se alcançar a eficiência escritora dos alunos. Na concepção dialógica da língua, os sujeitos são vistos como atores sociais, no qual o texto é considerado o lugar de interação e os interlocutores são sujeitos ativos que se constroem e são construídos dialogicamente. Desse modo, habitam no texto vários implícitos, de "variados tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo o contexto sociolinguístico dos participantes da interação" (KOCH, 2002, p. 17). Sob esse prisma, entende-se que,

Apesar do esforço contínuo para a melhoria da escolaridade, seria importante reconhecer que é a linguagem, e não apenas a língua, que está em jogo e que, a cada partida, um complexo de vivências e conhecimentos interfere decisivamente no desempenho e nos resultados, isto é, na leitura e na produção de textos (BRAIT, 2015, p. 209).

Por colocar o discente em contato com textos que contêm os conhecimentos que se necessita, a literatura apresenta-se como um meio, um instrumento de aprendizagem do código escrito e a mola impulsionadora para que o aluno produza textos escritos, principalmente quando a leitura desses textos é feita por meio de estratégias e métodos que o levem a querer ler e, posteriormente, a sentir-se estimulado a escrever, uma vez que "o aprendiz tem de estar motivado pela leitura, tem de ter interesse, ou tem de ler por prazer [...], como temos dito antes, a atenção do leitor deve centrar no conteúdo e não na forma" (CASSANY, 1999, p. 80). Assim, a literatura, em especial a literatura fantástica, pode surgir como uma aliada na empreitada de despertar em nossos alunos o gosto pela leitura e, possivelmente, o interesse em escrever. É válido salientar que esse tipo de literatura constrói um ambiente marcado pelo estranhamento, pelo irreal e inverossímil através de sua narrativa inusitada, além de ampliar o repertório textual, promovendo, assim, uma melhora significativa na competência discursiva do discente, como propõem os PCN (BRASIL, 1998, p. 26-27):

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento.

Tal afirmativa se justifica em virtude de que, segundo Brait (2015, p. 12), "línguas e literaturas formam uma parceria inquestionável, nata, atestada pela cumplicidade firmada entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem", bem como, pelo fato de que, para escrever, é necessário que o indivíduo tenha sido despertado, induzido e seduzido pela linguagem.

O incentivo à produção textual pode acontecer por meio do contato com a literatura fantástica auxiliando o ato de escrever de alunos como foi constatado em alunos do sétimo ano do EF II, uma vez que a temática apresentada por essa literatura pode se aproximar do que o aluno dessa faixa etária acredita estar vivenciando, dado que,

No conto fantástico, a magia desempenha um papel fundamental, estando sua presença associada a uma personagem que dificilmente ocupa o lugar principal. Eis uma característica decisiva desse tipo de história: o herói sofre o antagonismo de seres mais fortes que ele, carecendo do auxílio de uma figura que usufrui de algum poder, de natureza extraordinária. Para fazer jus a essa ajuda, porém, o herói precisa mostrar alguma virtude positiva, que é, seguidamente, de ordem moral, não de ordem física ou sobrenatural. (ZILBERMAN, 2009, p. 2).

Volobuef (2000) afirma que a literatura fantástica sofreu várias modificações ao decorrer do tempo. Assim, sua temática foi deixando de explorar apenas o macabro e “o fantástico foi sendo paulatinamente depurado ao longo de século XIX até chegar ao XX com um arsenal narrativo mais sutil, enredos mais condensados, escritura mais requintada” (VOLOBUEF, 2000, p. 109). As modificações podem ser percebidas, ainda de acordo com a autora, pelo afastamento de acontecimentos assustadores em detrimento da aproximação com inquietações vividas pelo homem moderno, como avanços científicos e tecnológicos, devaneios, sonhos e angústias.

Ao tratar de assuntos recorrentes às inquietações do indivíduo perante sua existência, como a “sensação de impotência frente à realidade opressiva” (VOLOBUEF, 2000, p. 110), a literatura fantástica deixa de ser uma narrativa unicamente de entretenimento e passa a retratar e refletir sobre o incômodo, o estranhamento, a dúvida e a surpresa entre outras emoções humanas. Logo,

Qualquer que seja seu pretexto ou contexto, a narrativa fantástica efetua uma reavaliação dos pressupostos da realidade, questionando sua natureza precípua e colocando em dúvida nossa capacidade de efetivamente captá-la através da percepção dos sentidos. Com isso, o fantástico faz emergir a incerteza e o desconforto diante daquilo que era tido como familiar (VOLOBUEF, 2000, p. 110).

Desse modo, o CF além de tratar do sobrenatural e aguçar a imaginação (que tanto agradam ao público adolescente), também problematiza a vida, o cotidiano e o ambiente em que vivemos.

CAPÍTULO II: A TRAJETÓRIA

Neste capítulo, são apresentadas as metodologias utilizadas nesta pesquisa, a saber: a pesquisa-ação, o cenário da pesquisa, os sujeitos participantes, a observação participante e o diário de campo, a entrevista semiestruturada e a coleta dos dados.

Ressaltamos que buscamos as opções metodológicas que julgamos as mais apropriadas para a obtenção do nosso objetivo que foi investigar como a Gostatividade pelo gênero Conto Fantástico pode despertar o gosto e o interesse dos alunos de uma turma do sétimo ano do EF II para a produção escrita em sala de aula.

2.1 A pesquisa-ação

A pesquisa é a atividade básica da ciência que tem a finalidade de procurar descobrir a realidade e buscar novos conhecimentos. Assim, uma pesquisa é apresentada como "um procedimento formal com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais" (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 15). Logo, exige que os fatos observados sejam investigados para comprovação ou não das hipóteses levantadas.

Nessa perspectiva, para atingirmos o objetivo delimitado em nosso estudo, fizemos a opção pela pesquisa-ação, fundamentada nos pressupostos teóricos de Thiollent (2011) e Amado e Cardoso (2017).

De acordo com Thiollent (2011, p. 32), a pesquisa-ação é “um método ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa”. É uma linha de pesquisa de ação coletiva, que busca solucionar problemas reais com objetivos de transformação, supondo uma ação planejada de caráter educacional ou social. A pesquisa-ação, na concepção defendida por Thiollent, pode ser definida por,

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Em outra perspectiva, Amado e Cardoso (2017, p.190) ampliam o conceito de pesquisa-ação quando afirmam que “nunca foi pacífica nem a natureza nem a utilidade desta estratégia de investigação” e nos apresentam duas diferentes modalidades: *investigação-*

na/pela-ação e *investigação-para-a-ação*, embora atestem que devem ser consideradas várias modalidades de investigação-ação se levado “em conta o peso relativo de um dos polos do binômio e os objetivos dos intervenientes” (AMADO; CARDOSO, 2017, p. 192).

A *investigação-na/pela-ação* é constituída pela multidirecionalidade e coexistência dos seus objetivos. Nessa modalidade de pesquisa-ação, ocorre um processo coletivo que abrange investigadores e os membros envolvidos no estudo. Dessa forma, a pesquisa assume um papel colaborativo e participativo.

Percebe-se, então, que o conceito de pesquisa-ação apresentado por Thiollent contempla essa modalidade de pesquisa, embora em 1986 Esteves já sinalizasse distintas modalidades como afirmam Amado e Cardoso (2017).

A modalidade *investigação-para-a-ação* é fomentada por aquele que busca informações e conhecimentos de uma dada situação para agir sobre ela tentando dar-lhe uma solução. Nessa modalidade, ao contrário da modalidade *investigação-na/pela-ação* e do conceito de pesquisa-ação defendido por Thiollent, o investigador tem a primeira e a última palavra sobre o processo investigativo.

De acordo com os conceitos explicitados, vale ressaltar que a modalidade de pesquisa-ação utilizada neste estudo foi a *investigação-para-a-ação*, uma vez que a *investigação-na/pela ação* “constitui-se como um procedimento de grande complexidade, logo à partida, devido à multidirecionalidade e coexistência dos seus objetivos” (AMADO; CARDOSO, 2017, p. 193).

A escolha pela modalidade de *investigação-para-a-ação* dentro da pesquisa-ação se justificou, primeiro, por ser a que melhor se adequa ao objetivo da pesquisa e, segundo, por ser a mais apropriada aos pesquisadores iniciantes.

2.2 O cenário da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal⁹ da cidade de Buerarema, no sul da Bahia. A escola¹⁰ que nos possibilitou este estudo está situada em uma das principais avenidas do centro da cidade e foi fundada em 1968. A escola funcionou com classes de primeira a quarta séries, do antigo primário até o ano de 2004. No ano de 2005,

⁹ Por se tratar de uma cidade pequena que tem apenas duas escolas no meio urbano que oferecem o EF II, optamos por resguardar o nome da escola.

¹⁰ Os dados foram retirados do Projeto Político Pedagógico do ano de 2018.

foram implantadas as classes dos anos finais do EF, por meio de um Projeto Educacional pautado nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

A instituição é localizada no centro da cidade e, em relação à infraestrutura, é considerada de grande porte, com onze salas amplas, um auditório, corredores amplos, um banheiro masculino e um feminino para os estudantes, um banheiro para professores e funcionários, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala do professor, uma sala de coordenação, uma cantina, um almoxarifado e uma biblioteca que é utilizada também para guardar livros didáticos. A escola tem ainda uma grande área livre, sendo parte cimentada e parte de área verde. A quadra poliesportiva que pertencia à escola foi desmembrada e tem como divisão um muro, porém se pode ter acesso à escola através de um portão. Ainda que a escola não administre mais a quadra poliesportiva, as aulas de desporto da disciplina de Educação Física são ministradas nesse ambiente. A quadra é utilizada também para qualquer outro evento pedagógico necessário.

Em relação aos recursos humanos, são quarenta e nove servidores, sendo trinta professores, duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora, uma vice-diretora, um auxiliar de direção e coordenação, quatro assistentes de secretaria, duas merendeiras, dois porteiros, duas bibliotecárias, um disciplinador (rapaz que circula pelos corredores) e três servidores gerais. Todos os professores possuem nível superior, porém quatro são pedagogos que atuam nas disciplinas de Matemática, Filosofia e Geografia e uma professora com formação em Economia que ministra aulas de Matemática.

Essa escola municipal atende atualmente cerca de 570 alunos moradores do centro da cidade, dos bairros e periferias e das áreas rurais. A escola funciona atualmente apenas no diurno, oferecendo, nos turnos matutino e vespertino, o EF II. No turno matutino, funcionam três turmas de sexto ano, duas turmas de sétimo ano, duas turmas de oitavo ano e duas turmas de nono ano. Já o turno vespertino conta com um número menor de turmas: duas turmas de sexto ano, duas turmas de sétimo ano, duas turmas de oitavo ano e uma turma de nono ano.

Embora a escola receba alunos de diferentes localidades da cidade, em sua maioria, os estudantes são filhos de trabalhadores que atuam na economia informal como manicures, cabeleireiras, pedreiros, serventes, pintores e faxineiras. Há também filhos de pequenos agricultores que trabalham como meeiros e de funcionários públicos municipais.

No turno vespertino, 40% dos alunos são oriundos das áreas rurais. Isso ocorre porque nessas áreas não são oferecidos os anos finais do EF e a preferência pelo turno se dá pela distância que os alunos precisam percorrer. Para que os estudantes pudessem frequentar o turno matutino seria necessário que saíssem muito cedo de suas residências. Em muitos

momentos, esses alunos são prejudicados com faltas devido ao difícil percurso feito pelo transporte escolar em dias chuvosos.

A escolha para fazermos nossa pesquisa nessa escola se deu porque esse é nosso local de atuação profissional, além de corresponder a um dos propósitos do PROFLETRAS que tem como uma de suas exigências que o aluno-pesquisador esteja atuando em sala de aula durante o período do mestrado.

Assim, em março de 2019, fizemos a solicitação de autorização à direção da escola para iniciarmos nossos estudos de pesquisa no contexto da sala de aula. Após apresentarmos o projeto à comunidade escolar, a mesma aceitou prontamente a pesquisa e considerou que ela poderia colaborar para o progresso metodológico no que se refere à produção textual dos alunos participantes.

2.3 Os sujeitos participantes

De acordo com Bispo (2018, p. 46), “pesquisar com o outro, tomá-lo como sujeito do processo, implica assumir que os sujeitos da pesquisa se expressam sobre o mundo a partir das suas experiências, desejos e expectativas”. Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida com sujeitos sociais reais: 26 alunos de uma turma do sétimo ano do turno vespertino de uma escola pública municipal da cidade de Buerarema, com idades de 12 e 13 anos.

Um ponto que favoreceu o trabalho com essa turma foi o fato de todos os alunos estarem na mesma faixa etária e na idade condizente com a série estudada. Outro fator facilitador de nossos estudos foi a receptividade da comunidade escolar, o que pode ter se dado em parte porque a pesquisadora é professora da escola e da turma em questão.

Embora a pesquisadora fosse professora de LP dos alunos participantes deste estudo, a imersão no contexto da pesquisa só ocorreu após a emissão do parecer de número 3.232.637 favorável à realização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (doravante, CEP) por meio da Plataforma Brasil. Após a aprovação do CEP (anexo A), foi feita uma reunião com a direção e coordenação da escola para esclarecermos os encaminhamentos da pesquisa. Em seguida, convocamos os pais e os sujeitos da pesquisa, respectivamente, para informarmos a importância do estudo, seus objetivos e procedimentos. Sendo os alunos participantes menores de idade, a participação dos mesmos se deu pela autorização dos pais e/ou responsáveis através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante, TCLE). Os discentes também assinaram um termo concordando em participar dos estudos, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (doravante, TALE).

Antes de iniciarmos a investigação, a turma era composta de 26 alunos. No entanto, no momento dos convites para participarem da pesquisa, apenas 23 alunos frequentavam as aulas, dois tinham sido transferidos e um havia evadido. Os 23 estudantes mostraram-se bastante receptivos e dispostos a colaborar, no entanto, por motivos que fogem ao nosso controle como a organização familiar, três deles (um menino e duas meninas) saíram de nossa turma. Uma aluna casou e foi morar em outra cidade, abandonando, assim, a escola e os outros precisaram ser transferidos para o turno matutino, porém contribuíram na observação participante (doravante, OP) e nos concederam entrevista e, por isso, achamos por bem manter suas impressões e colaborações nas análises dos dados encontrados.

Simultaneamente à saída desses três alunos, recebemos em nossa turma três estudantes, uma menina transferida do turno matutino, e dois meninos vindos de cidades vizinhas. Fizemos, então, o convite aos alunos novatos para participarem de nossa pesquisa, e estes assinaram o TALE após os pais ou responsáveis terem sido convocados para explicarmos sobre nossos estudos e, por meio do TCLE, autorizarem a participação desses novos alunos (nesse momento, ainda não havíamos iniciado a aplicação das atividades referentes à pesquisa). Sendo assim, tivemos a contribuição de 26 alunos, porém apenas 23 participaram de todo o processo da pesquisa até o final.

Durante a entrevista, cada aluno escolheu um nome fictício para terem suas identidades resguardadas durante os estudos, e, assim, foram identificados em nossa pesquisa: Ana Catarina – 12 anos; Arlequina – 13 anos; Bela – 12 anos; Beyblade; Branca de Neve – 12 anos; Capitão América – 12 anos; Cat Noir – 13 anos; Coringa – 12 anos; Elena de Avalor – 12 anos; Feiticeira Negra – 12 anos; Frozen – 12 anos; Goku – 13 anos; Harry Potter – 12 anos; Homem-Aranha – 12 anos; Homem de Ferro – 12 anos; Malévola – 12 anos; Megamente – 12 anos; Moana – 12 anos; Mulher Maravilha – 13 anos; O Máscara – 12 anos; Optimus Prime – 12 anos; RD – 12 anos; Sonic – 12 anos; Sophia – 12 anos; Sther – 12 anos e Viúva Negra – 12 anos.

2.4 Coleta de dados

Embora estivéssemos em contato direto com os participantes da pesquisa por trabalharmos diretamente com eles nas aulas de LP, como já foi afirmado anteriormente, realizamos a pesquisa de campo no período de 13 de maio a 4 de novembro de 2019. Inicialmente, acreditávamos que, em 02 de setembro, já teríamos realizado todas as atividades da SD, porém, essas atividades precisaram ser intercaladas com assuntos gramaticais,

aplicações de avaliações e participação de projetos específicos da escola, uma vez que nos comprometemos junto à direção escolar em não “atrapalhar” nem “atrasar” o funcionamento da escola que segue um cronograma igual para todas as turmas.

A coleta de dados ocorreu posteriormente à apresentação do projeto ao corpo diretivo e pedagógico, aos pais e/ou responsáveis legais e aos alunos convidados no período de 02 a 10 de maio, com a exceção dos três alunos que entraram na turma depois dessa data e seus respectivos responsáveis, aos quais, de imediato, foi apresentado o projeto e, após o consentimento, foi solicitado a assinatura do TCLE. Os novos alunos convidados aceitaram e assinaram o TALE. O período das EI também foi diferente para os alunos que ingressam por último na turma e, conseqüentemente, na pesquisa pelos motivos já apresentados.

A pesquisa iniciou-se com a entrevista semiestruturada, neste momento com entrevista individual (doravante, EI), e com a observação para que pudéssemos conhecer melhor o universo de nossos alunos. Em seguida, elaboramos e aplicamos sequências didáticas (doravante, SD) que pudessem nos ajudar a entender como o gosto pelo gênero CF apresentado pelos estudantes poderia contribuir para que estes melhorassem suas produções textuais em sala de aula. Ao término de cada SD, era aplicado um Questionário Avaliativo (doravante, QA), para que pudéssemos ter um retorno se os alunos estavam gostando ou não das atividades propostas e assim fazermos as devidas alterações em atividades posteriores. Ao final da aplicação de todas as SD, recorreremos novamente à entrevista semiestruturada, no entanto não mais a EI e sim a entrevista focalizada em grupo (doravante, EFG). Aproveitamos para agradecer a colaboração de todos os envolvidos na pesquisa.

Dividimos em quatro etapas a coleta de dados:

Quadro 3: Das etapas da pesquisa-ação

Etapas da coleta de dados	Procedimentos e instrumentos	Período 2019
1ª etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ EI ✓ Transcrição das EI 	<p>Maio</p> <p>Maio/ Junho</p>
2ª etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ OP com registro de diário de campo ✓ Organização e leitura de dados 	<p>Maio/ Junho/ Julho</p> <p>Junho/ Julho</p>

3ª etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração e Aplicação das SD ✓ Registros fotográficos dos produtos das SD sem registrar os alunos para resguardar suas imagens ✓ QA após aplicação de cada SD 	<p>Agosto/ Setembro/Outubro</p> <p>Agosto/ Setembro/Outubro</p> <p>Agosto/ Setembro/Outubro</p>
4ª etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ EFG, pós aplicação da última SD ✓ Transcrição da EFG 	<p>Novembro</p> <p>Novembro</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base em Gomes (2018).

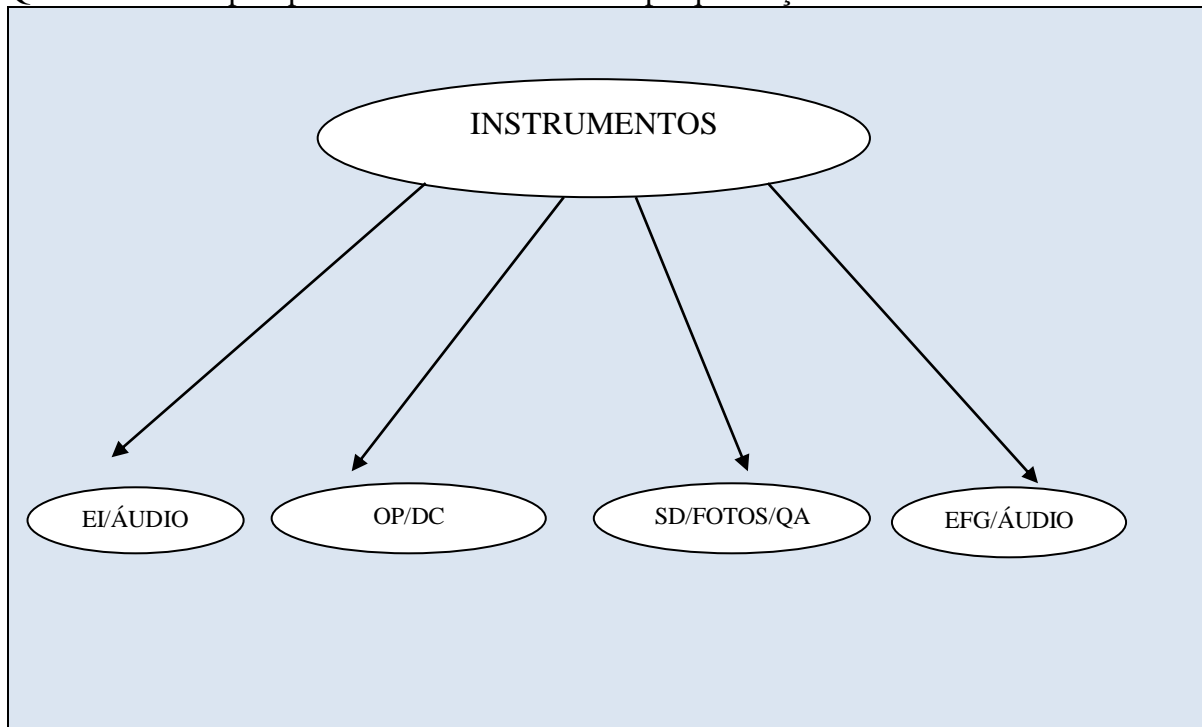
Na primeira etapa, foram aplicadas as EI, seguindo um roteiro semiestruturado, constituído por doze perguntas, previamente elaborado (apêndice A) e as transcrições das mesmas. Na segunda, iniciamos a OP e realizamos os registros escritos de acordo com o roteiro produzido com essa finalidade (apêndice B).

Para coleta de dados, utilizamos, no decorrer das etapas, técnicas próprias da pesquisa-ação: OP com registro de notas, EI, EFG e QA. As entrevistas foram aplicadas após os pais ou responsáveis legais pelos alunos convidados a participarem da pesquisa terem sanado todas as dúvidas e assinado o TCLE (apêndice C), autorizando a participação dos menores, bem como após esclarecermos nossa proposta e lermos o TALE para os alunos convidados, e estes aceitarem e assinarem o termo (apêndice D), concordando em participar da pesquisa.

As SD foram elaboradas e aplicadas e tiveram seus produtos fotografados na terceira etapa. Nessa etapa, também foi aplicado um QA (apêndice E) ao término de cada SD. Na quarta e última etapa, realizamos uma EFG, elaborada a partir do roteiro semiestruturado, constituído por dez perguntas (apêndice F). No decorrer de todo processo, foram feitas observações com registro manuscritos em diário de campo (doravante, DC) sobre o comportamento, mudanças e progressos dos alunos.

Para melhor tratamento didático, seguem os principais procedimentos adotados apresentados no quadro 4:

Quadro 4: Principais procedimentos adotados na pesquisa-ação



Fonte: Produções da autora.

2.4.1 As entrevistas – EI/EFG

Optamos pela técnica de entrevista por acreditarmos que esse instrumento é um dos que melhor atende aos objetivos propostos, sobretudo ao nosso primeiro objetivo específico, que é entender o motivo pelos quais nossos estudantes se mostram relutantes quando solicitados a produzir textos na escola.

De acordo com Gil (2008, p. 109), a entrevista “é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”, sendo muito apropriada para o alcance de informações sobre o que os indivíduos sabem, acham que sabem, desejam, sentem ou pretendem fazer. Portanto, a entrevista é um meio de interação social, bastante utilizada em pesquisas sociais, por uma série de razões como:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (GIL, 2008, p. 110).

Consoante Amado e Ferreira (2017), a entrevista pode ser classificada quanto à sua estrutura em: *entrevista estruturada ou diretiva; entrevista semiestruturada ou semidiretiva; entrevista não estruturada ou não-diretiva e entrevista informal.*

Optamos, para esta pesquisa, fazer o uso da entrevista semiestruturada ou semidiretiva, que, ao contrário da entrevista estruturada ou diretiva, não é centrada num tema restrito e há flexibilidade no processo. Nesse tipo de entrevista, as questões são derivadas de um plano prévio, de “um guião onde se define e se regista numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (AMADO; FERREIRA, 2017, p. 210).

As EI dos 23 alunos foram realizadas durante nossas aulas de LP. Enquanto a turma estava na sala de aula fazendo atividades referentes à disciplina, ficávamos sentados no corredor perto da porta da sala e chamávamos de um a um para as entrevistas. Como toda a escola estava em horário de aula e o corredor onde fica nossa turma é amplo, arejado e estava silencioso, não houve contratempos e as gravações não foram prejudicadas. As EI tiveram duração média de oito minutos cada, com duração de 3 horas, 10 minutos e 42 segundos. As entrevistas ocorreram em duas segundas-feiras e duas terças-feiras (dias que ministramos aula de LP nessa turma). Foram seis entrevistas nos três primeiros dias e cinco no último. Os alunos que ingressaram depois na turma foram entrevistados numa segunda-feira nos mesmos moldes dos alunos anteriores. Essas novas EI tiveram duração média de nove minutos cada, com duração de 28 minutos. No total, foram utilizadas 3 horas, 38 minutos e 42 segundos de entrevista.

Para a gravação das EI, fizemos a utilização do gravador de voz do *iphone* pessoal e depois fizemos as transcrições do conteúdo. As EI só aconteceram após uma breve explanação que fizemos sobre sua importância tanto para nossos estudos no mestrado quanto para a busca da melhoria de nossa prática pedagógica, principalmente, no que se refere às atividades textuais. É válido salientar que, mesmo assim, talvez por conta do receio do novo, os alunos apresentaram emoções negativas como: vergonha, medo e timidez.

Na tentativa de minimizar essas emoções negativas deixamos os alunos à vontade e pedimos que seis se candidatassem espontaneamente para serem os primeiros entrevistados. No segundo dia, os que ainda não tinham sido entrevistados estavam eufóricos e pediam para serem logo entrevistados. A partir desse momento, fizemos sorteios para que não houvesse “bagunça”, segundo eles.

A realização da EFG aconteceu após a aplicação das SD. Dessa vez, todos juntos em semicírculo numa área verde da escola para melhor descontração dos alunos e também por

apresentar um clima mais agradável. Através da EFG, pudemos constatar o quanto os estudantes amadureceram, porém esse não foi o único ponto positivo, pois, por meio da EFG, nossos alunos puderam discutir sobre as SD, apontando o que mais gostaram e o que não lhes pareceu tão atraente. Tiveram a oportunidade, também, de sugerir mudanças em determinadas atividades das SD. A princípio, os alunos se mostraram tímidos em falar de suas experiências na frente dos colegas, porém aos poucos eles foram perdendo a timidez e logo ficaram bastante tranquilos em exporem suas impressões.

Como aconteceu com a aplicação das EI, na EFG fizemos a utilização do gravador de voz do *iphone* pessoal e depois fizemos as transcrições do conteúdo.

Para a quarta e última etapa da pesquisa-ação, aplicação da EFG, usamos as duas aulas do dia 4 de novembro e, logo em seguida, demos início à transcrição da mesma.

2.4.2 A observação participante e o diário de campo

Recorreremos à técnica da OP, uma vez que a pesquisadora como professora de LP da turma observada tinha a condição de observar ativamente o grupo, visto que a OP “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (GIL, 2008, p. 103).

Fizemos o uso da OP após as entrevistas, durante e depois da aplicação das SD. Empregamos também o DC que é um instrumento que nos possibilita registrar os dados coletados para posterior análise dos dados. No DC anotamos além de conversas entre os alunos a entonação de voz e as expressões faciais por eles apresentadas.

2.4.3 As fotos e as gravações em áudio

Consoante ao já informado anteriormente, por conta de nosso cenário da pesquisa ser uma de apenas duas escolas que oferecem o EF II no município de Buerarema – Bahia, optamos pela não divulgação do nome da escola e de fotografar apenas alguns resultados e algumas atividades das SD, sem, contudo, registrar imagens dos participantes. O uso das fotos foi importante para registrarmos os produtos apresentados.

Sempre que fazíamos fotos em sala de aula, lembrávamos que eles não teriam suas imagens divulgadas conforme constava nos TCLE E TALE. No entanto, grande parte dos participantes fazia *selfies* e fotografias em grupo para recordações e divulgações pessoais.

Gravações em vídeos não foram utilizadas pelos mesmos motivos. A utilização das gravações em áudio foi importante, pois, ao analisarmos esses materiais, tínhamos também informações como embaraço, medo, vergonha, entusiasmo, alegria, euforia ou indiferença detectáveis na voz.

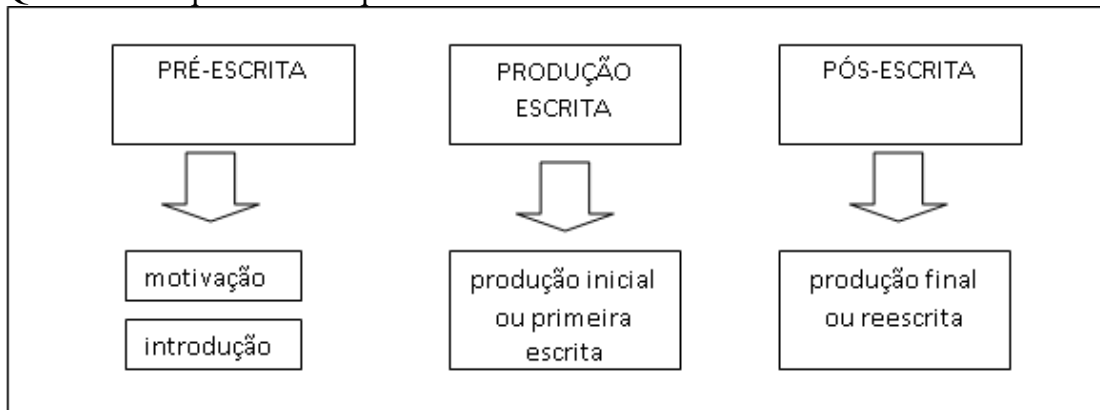
2.4.4 As Sequências Didáticas

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ainda segundo os autores, uma SD tem por finalidade auxiliar os alunos a dominarem melhor um gênero textual e possibilitar que estes escrevam ou falem mais apropriadamente em situações de comunicação. Assim, “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83). Focando especificamente no letramento literário, Cosson (2018) apresenta a sequência básica e a sequência expandida (essa última com alterações da sequência básica para melhor contemplar as demandas dos professores do EM).

Sobre a sequência básica, norteadora na elaboração da nossa SD por trabalhamos com EF II, Cosson (2018) propõe quatro passos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.¹¹ No entanto, por nossa pesquisa ser voltada para a produção textual escrita no ambiente escolar, e ter como suporte os estudos de Andrade Neta (2011) sobre o fenômeno da Gostatividade, nossas SD (quatro no total) foram constituídas dos seguintes passos: etapa da Pré-escrita – *motivação e introdução*; etapa da Produção escrita – *produção inicial* ou *primeira escrita*; e etapa da Pós-escrita – *produção final* ou *reescrita*, como pode ser observado no quadro 05:

¹¹ Grifo nosso

Quadro 5: Esquema das sequências didáticas



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

2.4.4.1 Etapas da pré-escrita: motivação e introdução

- **Motivação:**

Nesta pesquisa, utilizaremos o conceito de motivação proposto por Cosson (2018), que consiste na atividade de preparação para introduzir o aluno na atmosfera do gênero a ser estudado.

- **Introdução**

Ainda de acordo com Cosson (2018), há diversas possibilidades de se trabalhar a introdução numa SD. Para tanto, elencamos algumas: *entrada temática* (SD I), que tem como eixo a motivação; *jogo de perguntas e respostas* (SD II); *apresentação de conceitos e características* (SD III) e *leitura e discussão de textos acerca da temática com apresentação de biografias* – neste caso CF – (SD IV).

2.4.4.2 Produção Inicial ou Primeira Escrita

Constitui a apresentação escrita do que foi apreendido. Nesse momento, o professor deve intervir minimamente na produção escrita do aluno, deixando-o livre e confiante de que tem elementos e condições suficientes para produzirem. Sobre a interferência do professor no processo dessa primeira escrita, Cosson (2018, p. 84) afirma que “o papel do professor é apenas de estabelecer as balizas para a produção do texto e não de participar da elaboração dele”.

2.4.4.3 Produção final ou Reescrita

Ao contrário da produção inicial, na produção final o professor deve sinalizar, questionar e fazer sugestões quando julgar necessário. É indispensável esclarecer para os alunos a importância desse ponto da SD, mostrando que não se trata de exercício de “passar a limpo”, mas a possibilidade de melhoramento da produção escrita.

2.4.5 Os questionários avaliativos

O questionário é uma técnica de pesquisa que utiliza “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente, ou passado etc” (GIL, 2008, p. 121).

O QA foi constituído por dez questões (Apêndice E), sendo as nove primeiras subjetivas e embasadas na escala de *Likert* que, segundo Gil (2008), é uma escala elaborada de maneira simples e de caráter ordinal.

Sobre a escala de *Likert*, é importante esclarecer:

- a) Recolhe-se grande número de enunciados que manifestam opinião ou atitude acerca do problema a ser estudado.
- b) Pedem-se a certo número de pessoas que manifestem sua concordância ou discordância em relação a cada um dos enunciados, segundo a graduação: concorda muito (1), concorda um pouco (2), indeciso (3), discorda um pouco (4), discorda muito (5).
- c) Procedem-se à avaliação dos vários itens, de modo que uma resposta que indica a atitude mais favorável recebe o valor mais alto e a menos favorável o mais baixo.
- d) Calcula-se o resultado total de cada indivíduo pela soma dos itens (GIL, 2008, p. 143-144).

Os QA serviram para mensurar o quanto cada SD e os produtos obtidos ao final de cada uma delas foi do gosto dos participantes e como a condução de cada uma dessas SD que tiveram em comum a Gostatividade pelo CF puderam contribuir para uma melhor produção textual desses alunos não apenas no gênero CF, mas, também, em outros gêneros.

2.5 A análise de dados: categorização e etapas

Após finalizarmos a etapa da coleta dos dados, iniciamos o processo de análise e o de interpretação que, apesar de apresentarem conceitos diferentes, são interligados, uma vez que a análise organiza e sistematiza os dados coletados “de forma que possibilitem o fornecimento

de respostas ao problema proposto para a investigação, enquanto a interpretação, mediante relação com outros conhecimentos adquiridos anteriormente, objetiva encontrar o sentido mais amplo das respostas” (BISPO, 2018, p. 54).

Desse modo, no que tange ao critério de análise de dados, nossa pesquisa se classifica como de natureza qualitativa, dado que não tem o propósito de contabilizar quantidades, mas de entender o porquê de certos eventos e levantar dados sobre as motivações de determinado grupo, pois, conforme Guerra (2014, p. 11),

Na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social -, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Ainda de acordo com Guerra (2014), a análise de dados qualitativos deve ser trabalhada a partir de uma dessas três abordagens: *análise do discurso*, *análise dialética/hermenêutica* e *análise de conteúdo*.

A Análise do Discurso é uma técnica que tem por objetivo “compreender as condições de produção e apreensão dos significados dos textos a serem analisados” (GUERRA, 2014, p.40). Já a técnica de Análise Dialética/Heremênutica propõe, segundo a estudiosa, uma teoria para “interpretação dos sentidos visando uma compreensão” (GUERRA, 2014, p.42).

Embora as duas abordagens citadas alcancem os objetivos para a análise de dados de caráter qualitativo, optamos por utilizar, em nosso estudo, a técnica de Análise de Conteúdo, que, apesar de ser uma técnica que em sua essência parte de uma perspectiva quantitativa (com visão matemática dessa abordagem), é muito utilizada nas pesquisas qualitativas, uma vez que, segundo Bardin (1977), aceita-se que o foco da Análise de Conteúdo seja qualificar as percepções dos sujeitos sobre determinado objeto e seus fenômenos, bem como as vivências desse sujeito.

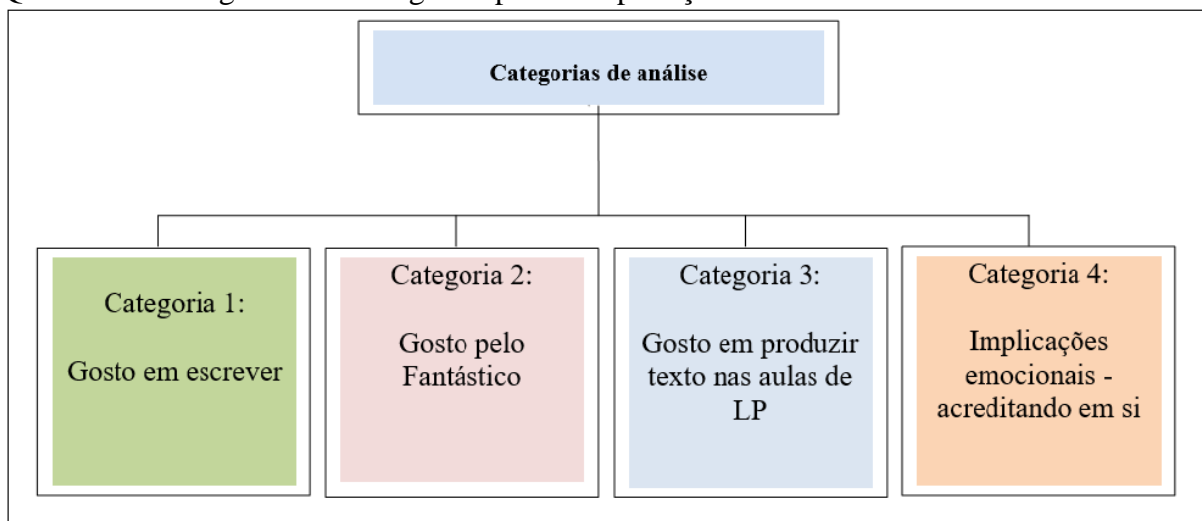
Respaldaado na concepção de Bardin sobre a Análise de Conteúdo, Cavalcante et al (2014, p.14) afirmam que,

a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas.

Assim, sendo o objetivo de nossa pesquisa qualitativa alcançar um saber que vai além da superfície textual, a Análise de Conteúdo supriu tal necessidade uma vez que nos possibilitou propor, inferir e realizar interpretações do corpus estudado.

Nessa etapa da pesquisa, sistematizamos os dados conseguidos através das entrevistas (EI e EFG), das OP, do DC, dos QA e das SD que, além de constituírem instrumentos para análise dos dados coletados, foram também projeto de intervenção. Para a categorização dos dados, fizemos uso das categorias definidas em caráter misto, apresentadas no quadro 6:

Quadro 6: Fluxograma das categorias para interpretação dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para cada categoria, interpretamos os dados coletados antes, durante e depois da aplicação das SD. Em síntese, tomamos por parâmetro as etapas constituintes da pesquisa de Gomes (2018) e organizamos as etapas de nossa pesquisa da seguinte forma: solicitação de anuência da escola (o contato com a escola já existia, uma vez que somos professores desta instituição de ensino); apresentação da proposta da pesquisa para o corpo diretivo e coordenação pedagógica; apresentação da proposta da pesquisa para os alunos convidados (uma turma de sétimo ano); autorização dos TALE e TCLE; realização e análise dos dados da EI com os estudantes participantes da pesquisa e, embasados nesses dados, elaboração e aplicação das SD; aplicação dos QA ao final de cada SD; realização e análise dos dados da EFG; e categorização dos dados.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo foi estruturado a partir das categorias de análise já mencionadas no quadro 6 do segundo capítulo, a saber: 1. Gosto em escrever; 2. Gosto pelo Fantástico; 3. Gosto em produzir texto nas aulas de LP e 4. Implicações emocionais – acreditando em si.

Para analisarmos o conteúdo e fazermos a interpretação dos dados de cada categoria, realizamos a escuta dos áudios das EI e EFG e suas transcrições, visualizamos registros fotográficos, retomamos as informações coletadas nos QA e as anotações feitas no DC através da OP.

Como foi dito em “Os sujeitos participantes”, no capítulo “A trajetória”, tivemos a colaboração de 26 alunos, no entanto, para este momento, vamos contabilizar apenas os 23 que participaram tanto do antes, do durante e do depois das SD. Assim sendo, utilizamos, para análise, os seguintes instrumentos: i. as declarações dadas antes da aplicação das SD nas EI; ii. as declarações feitas ao final de todas as SD na EFG; iii. os termos consultados em nossas anotações de DC em que registramos falas de nossos alunos no decorrer de todo processo; e iv. os gráficos feitos a partir dos QA para melhor ilustrar nossas observações.

As questões de 1 a 8 dos QA são afirmativas compostas de cinco opções: concordo muito (CM), concordo pouco (CP), indiferente (I), discordo pouco (DP) e discordo muito (DM). Para cada categoria analisada, fizemos o uso de gráficos a partir de 2 questões.

É válido salientar que, para uma melhor organização didática, utilizamos a fala de seis alunos distintos para as três primeiras categorias e de cinco alunos para a quarta categoria. Dessa forma, contemplamos as impressões dos 23 alunos colaboradores do início ao final dos estudos. Vale ressaltar que essa divisão não foi feita a partir das falas dos alunos, mas por ordem alfabética dos nomes reais de cada participante. É importante esclarecer, também, que as 23 EI e a EFG foram analisadas na íntegra e que as declarações registradas em cada uma das categorias refletem o perfil geral da turma.

3.1 Categoria 1: Gosto em escrever

A primeira categoria “Gosto em escrever” foi definida pela recorrente afirmação: *Não gosto de escrever*. Tal alegação não era dada apenas pelos alunos colaboradores antes de iniciarmos nossa pesquisa (os estudantes participantes neste estudo já eram nossos alunos de LP) como também por parte da maioria dos discentes da escola que nos permitiu os estudos.

Assim, avaliamos, nesta primeira categoria, a Gostatividade dos discentes com relação ao ato da escrita (dentro e fora do ambiente escolar).

Buscamos, além de demonstrar se já existia o gosto em escrever e se esse gosto independe ou não do gênero e do local onde o texto é produzido, analisar se houve mudanças durante e após a aplicação das SD.

Nesta categoria, apresentamos as falas dos participantes da EI *Ana Catarina*, *Feiticeira Negra*, *Optimus Prime*, *Branca de Neve*, *Homem-Aranha* e *Sophia* antes, durante e depois da SD.

3.1.1 Transcrição e análise das falas dos participantes antes das SD referente à categoria 1 – Gosto em escrever (I)

- “*Na hora do lazer eu gosto de ler histórias sobre vampiros e gosto de escrever [...] fantasias, na escola [...] [gosto] de fazer poemas e atividades*” (Ana Catarina, EI);
- “*Não [gosto de escrever]. Porque é cansativo, mas na escola [gosto] de interpretação de texto*” (Feiticeira Negra, EI);
- “*Gosto mais de ler, [...] gosto de escrever contos, histórias de terror e heróis e histórias em quadrinhos. Na escola [...] gosto de escrever e [...] responder lições.*” (Optimus Prime, EI);
- “*Não [gosto de escrever]. Eu fico descansando na hora de lazer. [Na escola] eu adoro [...] responder atividades, copiar o assunto...*” (Branca de Neve, EI);
- “*Gosto de [escrever] histórias, e na escola só [gosto de escrever] as atividades [inaudível] questões.*” (Homem-Aranha, EI);
- “*Não gosto [de escrever].*” (Sophia, EI).

Percebe-se que antes da aplicação das SD, durante as EI era frequente que os alunos fizessem distinção entre o que se escreve na escola e o que é escrito fora do ambiente escolar. Possivelmente o *não gostar de escrever* venha dessa distinção que eles inconscientemente fazem.

Ana Catarina, em sua entrevista, declara gostar de escrever histórias fantásticas em seus momentos de lazer, no entanto ela não enxerga que possa fazer o mesmo na escola e diz gostar de fazer atividades e poemas na escola (provavelmente poema é o tipo de produção textual mais solicitado em turmas de LP do sétimo ano por ser um texto curto). Quando

questionada se não gostava de escrever histórias fantásticas também na escola, a aluna respondeu que nunca tinham solicitado um texto assim.

Optimus Prime afirma gostar mais de ler, no entanto enumera vários exemplos do que gosta de escrever. Quando ele fala especificamente da escola, reduz o ato de escrever a responder lições. O mesmo pode ser entendido na fala de *Homem-Aranha* quando diz que na escola gosta de escrever só as atividades e questões.

3.1.2 Transcrição e análise das falas dos participantes durante as SD referente à categoria 1 – Gosto em escrever (II)

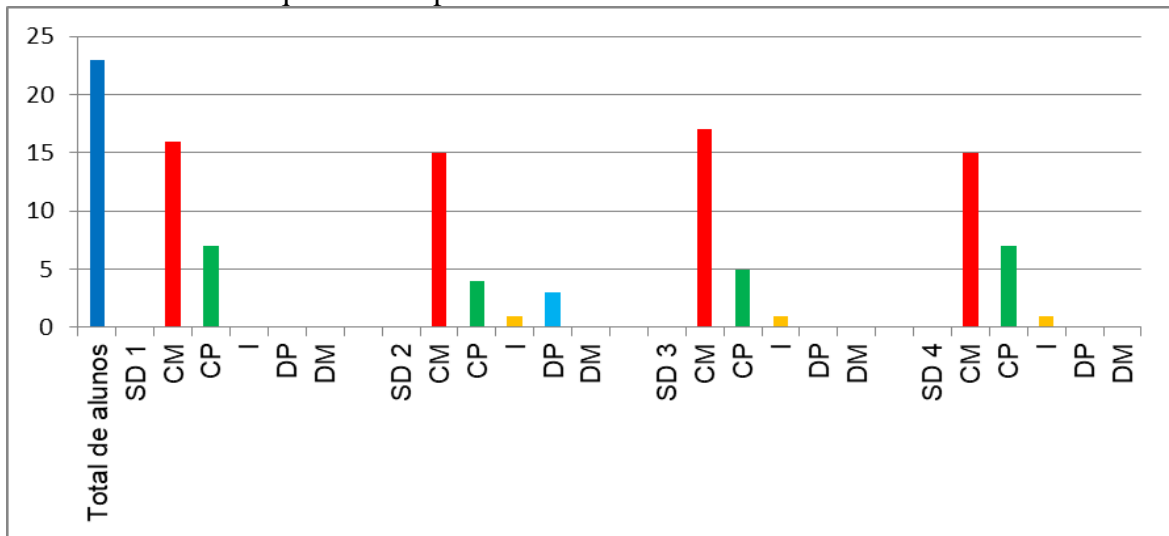
- “*Tá melhor [produzir textos] assim.*” (Ana Catarina, DC);
- “*Não estou com cabeça [para produzir textos] hoje não*” (Feiticeira Negra, DC);
- “*Meu texto tá ficando bom? Que dia vai devolver [o texto] pra gente?*” (*Optimus Prime*, DC);
- “*Gostei de fazer isso [produção da HQ].*” (Branca de Neve, DC);
- “*Estou gostando de fazer, mas não vai ler lá na frente não, né?*” (*Homem-Aranha*, DC);
- “*Vale quanto? Quero fazer isso não.*” (Sophia, DC).

Mesmo que não tenhamos conseguido êxito com todos os alunos como, por exemplo, *Sophia* que declarou não querer fazer a atividade proposta ou ainda *Feiticeira Negra* que atribui a fatores externos a falta de vontade em cumprir com suas tarefas, durante o desenvolvimento das SD pudemos observar que houve uma evolução no gosto em produzir textos em sala de aula a partir das atividades de pré-escrita.

Desse modo, podemos inferir que, o que nossos alunos definiam como não gostar de escrever pode ser entendido como reflexo da falta de atividades de pré-escrita elaboradas de acordo com o que se pretende alcançar e/ou com apresentação de atividades que não despertam o interesse dos alunos.

Falas como “*Tá melhor [produzir textos] assim*” e “*Gostei de fazer isso [produção da HQ]*”, das alunas *Ana Catarina* e *Branca de Neve*, respectivamente, ou “*Meu texto tá ficando bom? Que dia vai devolver [o texto] pra gente?*”, de *Optimus Prime*, podem ser aclaradas nos gráficos (1 e 2) elaborados a partir das questões 1 e 2 dos QA.

Gráfico 1 - As aulas que fizeram parte dessas atividades foram bastante interessantes



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Para a declaração “As aulas que fizeram parte dessas atividades foram bastante interessantes”, no que se refere às sequências didáticas SD I, SD II, SD III e SD IV, dos 23 alunos participantes, alcançamos o seguinte resultado (tabelas 1, 2,3 e 4):

Tabela 1 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
16	7	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 2 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ

CM	CP	I	DP	DM
15	4	1	3	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 3 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita

CM	CP	I	DP	DM
17	5	1	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 4 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico

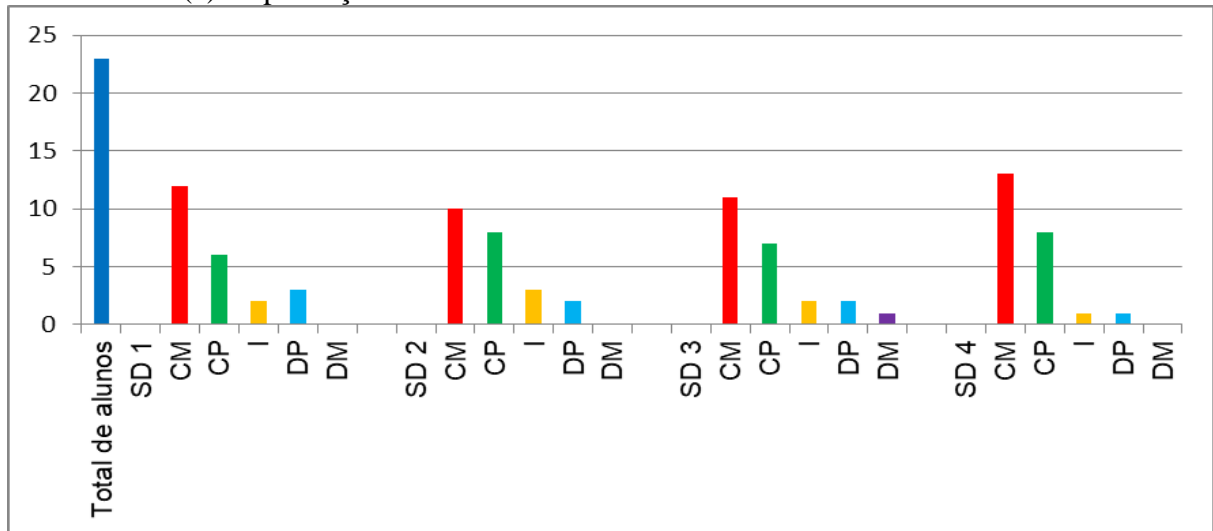
CM	CP	I	DP	DM
15	7	1	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tanto na OP quanto nos dados obtidos na primeira questão do QA, podemos constatar que a maioria dos alunos colaboradores concordaram que as atividades foram muito interessantes, contribuindo, conseqüentemente, para um melhor empenho em suas produções.

Embora três alunos tenham marcado que discordavam um pouco da afirmação de que as aulas que fizeram parte das atividades da SD II foram bastante interessantes, o que foi verificado durante a aplicação dessa SD é que os alunos demonstraram interesse e entusiasmo, porém alguns ficaram apreensivos com o fato de precisarem desenhar, o que nos leva a crer que isso pode ter sido o motivo pela escolha desses três alunos.

Gráfico 2 - Os exercícios de pré-escrita contribuíram para que eu me sentisse mais confiante e entusiasmado(a) na produção escrita



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Como meio de saber se os alunos participantes da pesquisa perceberam a importância das atividades de pré-escrita e se sentiram diferença em suas produções por conta de tais atividades, propusemos a seguinte afirmação: “Os exercícios de pré-escrita contribuíram para que eu me sentisse mais confiante e entusiasmado (a) na produção escrita”, os resultados obtidos com as avaliações dos 23 alunos nas quatro SD foram os seguintes (gráficos 5,6,7,e 8):

Tabela 5 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
12	6	2	3	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 6 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ

CM	CP	I	DP	DM
10	8	3	2	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 7 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero conto fantástico para produzir texto no gênero receita

CM	CP	I	DP	DM
11	7	2	2	1

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 8 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
13	8	1	1	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ainda que o número de alunos que marcaram a opção *concordo muito* neste segundo item tenha sido menor em todas as SD em relação à primeira questão e que tenha surgido um *discordo muito* na terceira SD no que se refere ao exercício de pré-escrita, tanto os números quanto os registros feitos durante a OP nos entusiasma, uma vez que, antes de iniciarmos nossos estudos e aplicarmos as SD, era recorrente o fato de muitos alunos se recusarem a fazer suas atividades em sala de aula.

3.1.3 Transcrição e análise das falas dos participantes depois das SD referente à categoria 1 - Gosto em escrever (III)

- “*Sempre gostei [de escrever] [...] agora tá mais fácil.*” (Ana Catarina, EFG);
- “*Gosto um pouco de fazer textos na sala [de aula].*” (Feiticeira Negra, EFG);
- “*Gosto. Estou gostando [de escrever] mais agora.*” (Optimus Prime, EFG);
- “*Gosto [de escrever]. É um pouco difícil, mas a gente consegue.*” (Branca de Neve, EFG);
- “*Sim. Gosto [de escrever] [inaudível].*” (Homem-Aranha, EFG);
- “*Não gosto de fazer texto [...] é muito ruim.*” (Sophia, EFG).

A análise e interpretação dos dados coletados com esses seis alunos nos permitem inferir que metade deles já dizia gostar de escrever antes da aplicação das SD, embora *Optimus Prime* afirmasse preferir ler. Dos três alunos que declararam gostar de escrever na

EI, dois deles reconhecem que, após as SD, “ficou mais fácil escrever” (*Ana Catarina*) e que “*está gostando de escrever mais*” (*Optimus Prime*), já o terceiro, *Homem-Aranha*, diz apenas gostar de escrever, embora declare algo que não foi possível entendermos por conta do tom de voz baixo e tímido.

Das três participantes que declararam na EI não gostar de escrever, duas afirmaram gostar ou começar a gostar de escrever e uma manteve sua opinião no decorrer dos estudos. Para melhor observação da mudança ou não do gostar de escrever, vejamos, no quadro 7, a comparação das declarações feitas por essas alunas em distintas ocasiões da pesquisa:

Quadro 7: Comparativo das falas de alunos participantes antes, durante e depois das SD referente à categoria 1- Gosto em escrever

Alunos participantes	Antes das SD	Durante as SD	Depois das SD
Feiticeira Negra	“Não [gosto de escrever]. Porque é cansativo, mas na escola [gosto] de interpretação de texto” (EI)	“Não estou com cabeça [para produzir textos] hoje não” (DC)	“Gosto um pouco de fazer textos na sala [de aula].” (EFG)
Branca de Neve	“Não [gosto de escrever]. Eu fico descansando na hora de lazer. [Na escola] eu adoro.” (EI)	“Gostei de fazer isso [produção da HQ].” (DC)	“Gosto [de escrever]. É um pouco difícil, mas a gente consegue.” (EFG)
Sophia	“Não gosto [de escrever].” (EI)	“Vale quanto? Quero fazer isso não.” (DC).	“Não gosto de fazer texto [...] é muito ruim.” (EFG)

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao compararmos as falas antes, durante e depois das SD (Quadro 7), identificamos que *Feiticeira Negra* só vai assumir gostar de escrever na reta final de nossa pesquisa. Durante o andamento dos estudos, ela cumpre com suas tarefas, porém sempre fazendo ressalvas como: “*não estou com cabeça*” e “*esqueci meu material*”. Já *Branca de Neve*, ainda que tenha dito adorar escrever na escola, quando indagada do porquê de gostar de

escrever na escola e nos momentos de lazer não, esta explicou que na escola o que gosta é de responder as atividades e não de produzir textos, porém já no período da aplicação das SD começou a externar o gosto pela escrita.

Sophia manteve sua opinião embora fosse visível que seu comprometimento na produção de seus textos tenha aumentado consideravelmente.

Apesar de uma dizer que gosta pouco, a outra que acha difícil escrever e a terceira que é muito ruim e continua não gostando de produzir textos, todas elas, assim como os demais analisados nesta categoria, demonstraram evolução em suas produções escritas.

3.2 Categoria 2: Gosto pelo Fantástico

Na segunda categoria, analisamos o gosto pelo Fantástico, pois, anteriormente às etapas da EI e da OP, já suspeitávamos que a temática fantástica despertasse o interesse de nossos alunos uma vez que sempre ouvíamos conversas em sala de aula ou comentários nos momentos de intervalo das aulas sobre esse tema.

Utilizamos, para análise desta categoria, as declarações de *Homem de Ferro*, *O Máscara*, *Sther*, *RD*, *Capitão América* e *Moana*.

3.2.1 Transcrição e análise das falas dos participantes antes das SD referente à categoria 2 - Gosto pelo Fantástico (I)

- “*Eu gosto de assistir filmes de terror com muita fantasia [...], mas textos não gosto não [...] de tipo nenhum, quando a professora passa [textos] eu acho chato, eu queria tá lá em casa [...]nem pra professora faltar...*” (*Homem de Ferro*, EI);
- “*Eu gosto de filme de terror porque é melhor que qualquer outro [...] cheio de efeitos e mentiras. Ler e escrever não gosto de nada, mas prefiro[ler ou escrever] coisa pequena.*” (*O Máscara*, EI);
- “*[Gosto] de filme de terror e novela que tem fantasia. Também gosto de escrever [...] principalmente textos de fantasia porque eu crio o texto com minha imaginação.*” (*Sther*, EI);
- “*[Gosto de assistir filmes] tipo Carga Explosiva e Harry Potter. Se for [textos] tipo esses [Carga Explosiva e Harry Potter] até gosto um pouco.*” (*RD*, EI);
- “*Gosto de [filmes] de ação e fantasia. Também gosto de escrever qualquer coisa, mas prefiro quando a professora conversa sobre o assunto antes*” (*Capitão*

América, EI);

- “*Eu gosto de novelas de aventura [...], gosto de escrever [...] de inventar histórias fantasiosas, mas fico com um pouco de vergonha.*” (Moana, EI).

Ao nos debruçarmos sobre as EI para analisar o gosto pelo Fantástico, pudemos perceber que os seis alunos participantes confirmaram gostar da temática, seja falando em terror, efeitos, aventura, imaginação ou citando claramente a fantasia. Entretanto, ao focarmos especificamente na escrita, ficou visível que, embora os estudantes fossem atraídos pelo fantástico, esse gosto não era levado para a escrita de alguns alunos como *Homem de Ferro*: “*mas textos não gosto não [...] de tipo nenhum*” e *O Máscara*: “*ler e escrever não gosto de nada*”. Já *Capitão América* que diz gostar de filmes de ação e de fantasia e afirma gostar de “*escrever qualquer coisa*”, mesmo sem ter consciência, reconhece a importância das atividades de pré-escrita: “*mas prefiro quando a professora conversa sobre o assunto antes*”.

Em outros casos como *Sther*: “*porque eu crio o texto com minha imaginação*”, *RD*: “*Se for [textos] tipo esses [Carga Explosiva e Harry Potter] até gosto um pouco*” e *Moana*: “*inventar histórias fantasiosas*”, o gosto pelo fantástico é refletido também na preferência pelo que escrever. Porém, com base em nossa experiência profissional e na OP, a Gostatividade pelo fantástico demonstrada pelos alunos não era aproveitada para fazer com que estes escrevessem, nem nos que afirmavam não gostar de escrever nem para aprimorar a escrita dos que diziam gostar de produzir textos.

Assim, propusemos aos nossos alunos colaboradores atividades de produção escrita que contemplassem o gosto pelo fantástico por eles manifestado. A análise das atividades pode ser vista tanto nas declarações feitas pelos participantes durante o DC quanto nos gráficos obtidos com as questões 3 e 4 do QA.

3.2.2 Transcrição e análise das falas dos participantes durante das SD referente à categoria 2 – Gosto pelo Fantástico (II)

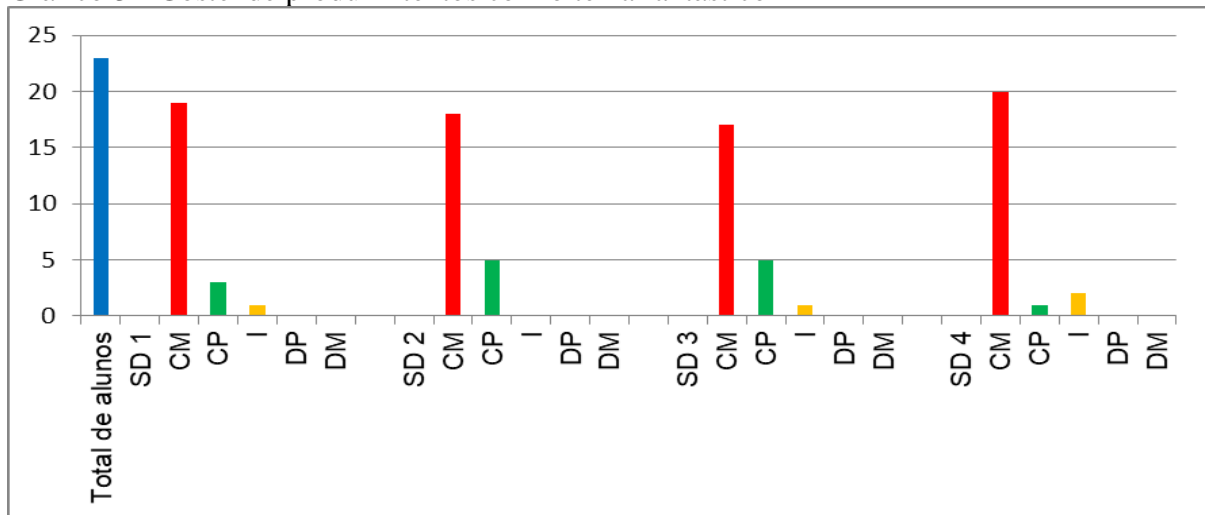
- “*Escrever sobre o cenário assustador da minha maquete vai ser fácil.*” (*Homem de Ferro*, DC);
- “*Fazer a receita [fantástica] até que foi legal.*” (*O Máscara*, DC);
- “*Não sei se tá bom [...] eu acho que tá [...] eu gostei, botei muita imaginação.*” (*Sther*, DC);
- “*Achei esse conto [As formigas] grande, mas gostei [...].*” (*RD*, DC);

- “Misturar receita com Conto Fantástico foi bom.” (Capitão América, DC);
- “Agora posso inventar um bocado.” (Moana, DC).

Ao trazermos a Gostatividade por filmes e “causos” de temática fantástica para a sala de aula e apresentarmos textos que refletissem o gosto e a preferência de nossos alunos, comprovamos que, ao serem solicitados a escrever sobre algo de seus interesses e também com atividades estruturadas de pré-escrita, nossos alunos descobriram o gosto pelo gênero CF (ainda pouco trabalhado em nossa realidade) ao mesmo tempo em que começaram a se perceber como escritores já na aplicação das primeiras SD, como pode-se constatar nos discursos de *Homem de Ferro*: “Escrever sobre o cenário assustador da minha maquete vai ser fácil”, de *O Máscara*: “Fazer a receita [fantástica] até que foi legal” e de *Capitão América*: “Misturar receita com Conto Fantástico foi bom”. Nesses três exemplos, fica explícita a confiança em si demonstrada pelos alunos, seja antes de produzir o texto como ocorreu com *Homem de Ferro*, seja após suas produções como expuseram *O Máscara* e *Capitão América*.

Como recurso para evidenciar nossas ilações, utilizamos também os gráficos (gráficos 3 e 4) elaborados segundo as questões 3 e 4 dos QA.

Gráfico 3 - Gostei de produzir textos com o tema fantástico



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Na afirmativa, “Gostei de produzir textos com o tema fantástico”, dos 23 alunos participantes obtivemos o seguinte resultado apresentado nas tabelas 9, 10, 11 e 12:

Tabela 9 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
19	3	1	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 10 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ

CM	CP	I	DP	DM
18	5	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 11 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero conto fantástico para produzir texto no gênero receita

CM	CP	I	DP	DM
17	5	1	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 12 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico

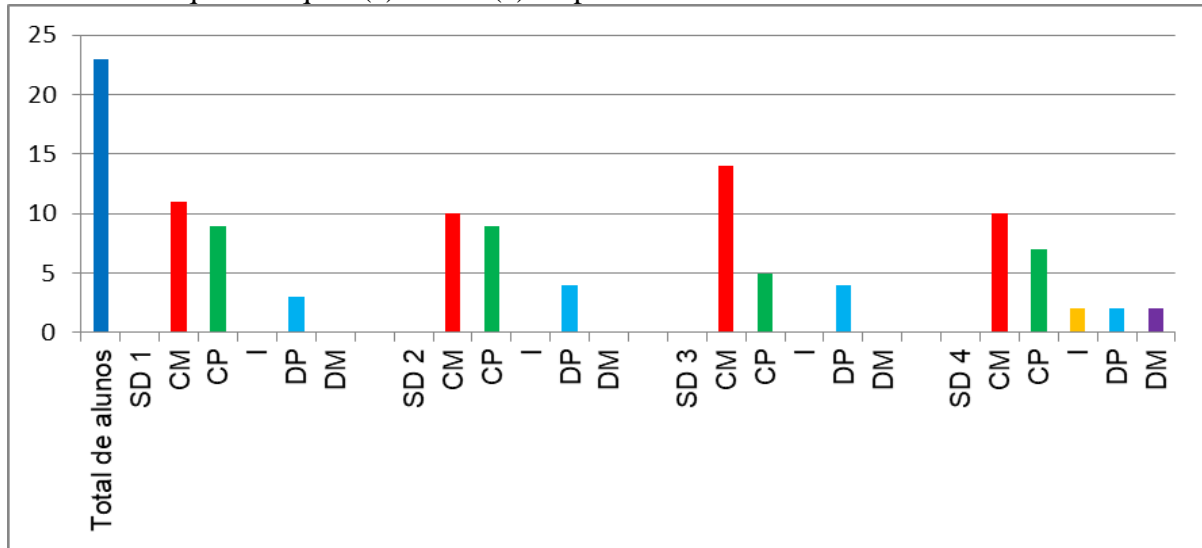
CM	CP	I	DP	DM
20	1	2	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Os dados obtidos na questão 3 dos QA corroboram com o que foi observado durante todo o processo da pesquisa na OP e com as declarações dadas pelos alunos enquanto produziam seus textos.

Nas avaliações feitas em todas as SD, o número de alunos que expressaram concordar muito com a assertiva “Gostei de produzir textos com o tema fantástico” foi superior ao que esperávamos, principalmente na SD IV, o que nos deixou ao mesmo tempo surpresos e satisfeitos.

Gráfico 4 - Fiquei tranquilo(a)/ calmo(a) ao produzir textos com a temática fantástica



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Apesar do grande número de alunos que declararam ter gostado de produzir textos com a temática fantástica, constatamos, por meio da OP e do QA, que, independente de terem gostado de escrever, o receio na hora de expor suas ideias e pensamentos por escrito ainda persiste em nossos discentes. Dos 23 alunos que responderam à questão 4 do QA: “Fiquei tranquilo (a)/ calmo (a) ao produzir textos com a temática fantástica”, chegamos ao seguinte resultado constatado nos gráficos 13, 14, 15 e 16:

Tabela 13 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
11	9	0	3	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 14 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ

CM	CP	I	DP	DM
10	9	0	4	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 15 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita

CM	CP	I	DP	DM
14	5	0	4	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 16 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
10	7	2	2	2

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

É interessante ressaltar que o número expressivo de alunos que asseguraram ter gostado de produzir textos com o tema fantástico não atesta que estes alunos ficaram tranquilos durante a produção de seus textos. Com exceção da SD III, nas demais menos de 50% optou em marcar concordo muito, e justamente na SD IV onde os alunos demonstraram maior gosto em escrever foi a única SD em que a opção discordo muito foi assinalada. Isso nos leva à conclusão de que os alunos participantes, embora tenham gostado de produzir CF, sentiram desconforto por estarem se expondo, uma vez que produzir textos mais elaborados era uma novidade para eles.

3.2.3 Transcrição e análise das falas dos participantes depois das SD referente à categoria 2 – Gosto pelo Fantástico (III)

- “Achei muito legal fazer o CF, também gostei de transformar o conto [Uma ideia toda azul] em HQ.” (Homem de Ferro, EFG);
- “A receita de como fazer um conto [fantástico] foi uma atividade que eu gostei muito.” (O Máscara, EFG);
- “O dia que a gente fez o CF foi muito bom [...] eu tive muita criatividade. Antes que não ia conseguir.” (Sther, EFG);
- “Escrever assim [...] sobre uma coisa que a gente gosta é muito melhor.” (RD, EFG);
- “Gostei de produzir textos sobre CF, acho muito melhor do que provas e testes.” (Capitão América, EFG);
- “Acho escrever meio difícil, mas a senhora deixou um pouco mais fácil [...] e [...] escrever sobre essas coisas que a gente gosta fica mais fácil também.” (Moana, EFG).

Ao final da aplicação das quatro SD, constatamos o quanto a Gostatividade pelo Fantástico foi determinante para que nossos alunos pudessem experimentar também o gosto pela escrita de CF como afirmam RD: “Escrever assim [...] sobre uma coisa que a gente gosta é muito melhor” e Moana: “Acho escrever meio difícil, mas a senhora deixou um pouco

mais fácil [...] e [...] escrever sobre essas coisas que a gente gosta fica mais fácil também” durante a execução de nossa EFG.

Ao fazermos um paralelo com a fala de *Homem de Ferro* e *O Máscara* em três momentos distintos - antes, durante e depois das SD - apresentamos um paradigma de como a Gostatividade pelo Fantástico ocasionou numa mudança de comportamento dos alunos participantes deste estudo em relação ao gostar de escrever, possibilitando que estes sentissem prazer também em produzir textos em outros gêneros como HQ e receita. Vejamos esta constatação no quadro 8:

Quadro 8: Comparativo das falas de alunos participantes antes, durante e depois das SD referente à categoria 2 - Gosto pelo Fantástico

Alunos participantes	Antes das SD	Durante as SD	Depois das SD
Homem de Ferro	<i>“Eu gosto de assistir filmes de terror com muita fantasia [...], mas textos não gosto não [...] de tipo nenhum, quando a professora passa [textos] eu acho chato, eu queria tá lá em casa [...]nem pra professora faltar...” (EI)</i>	<i>“Escrever sobre o cenário assustador da minha maquete vai ser fácil.” (DC)</i>	<i>“Achei muito legal fazer o CF, também gostei de transformar o conto [Uma ideia toda azul] em HQ.” (EFG)</i>
O Máscara	<i>“Eu gosto de filme de terror porque é melhor que qualquer outro [...] cheio de efeitos e mentiras. Ler e escrever não gosto de nada, mas prefiro[ler ou escrever] coisa pequena.” (EI)</i>	<i>“Fazer a receita [fantástica] até que foi legal.” (DC)</i>	<i>“A receita de como fazer um conto [fantástico] foi uma atividade que eu gostei muito.” (EFG)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

3.3. Categoria 3: Gosto em produzir textos nas aulas de LP

Pela nossa experiência como professores de LP e em conversas em reuniões de atividade complementar com colegas da mesma disciplina, podemos inferir que nossos alunos não gostam e/ou não têm o hábito de produzir textos no ambiente escolar, possivelmente porque nós, enquanto professores, não os estimulamos devidamente e/ou não os encorajamos afirmando que eles têm condições de produzirem bons textos, mas que para tanto é necessário dedicação e hábito de reescrita. Assim, entendemos que seria interessante analisar se nossas SD poderiam contribuir para que em nossos alunos fossem despertada a Gostatividade em produzir textos também em sala de aula.

Nesta categoria, contamos com as afirmações de *Viúva Negra*, *Goku*, *Sonic*, *Bela*, *Frozen* e *Megamente*.

3.3.1 Transcrição e análise das falas dos participantes antes das SD referente à categoria 3 – Gosto em produzir texto nas aulas de LP (I)

- “*Nas aulas [de LP] o que eu mais gosto de fazer é interpretação de texto. [...] A resposta já tá, é só a gente procurar.*” (Viúva Negra, EI);
- “*Gosto quando passa leitura. [...] Eu gosto muito de ler e não cansa como escrever.*” (Goku, EI);
- “*[Gosto] de ditado, usar dicionário [...] mas não gosto quando a gente tem que ir na frente [da turma].*” (Sonic, EI);
- “*[Gosto] de fazer exercícios [gramaticais] do assunto. A gente aprende mais.*” (Bela, EI);
- “*[Gosto] de exercícios do livro. Copiar do quadro demora muito.*” (Frozen, EI);
- “*Eu gosto quando fala de passado, futuro e presente.*” (Megamente, EI).

Antes de elaborarmos e aplicarmos as SD perguntamos individualmente aos alunos colaboradores o que eles mais gostavam de fazer nas aulas de LP. Com base nas respostas dadas, chegamos à conclusão que, ao menos naquele momento, a maioria dos estudantes associavam as aulas de LP a atividades gramaticais (“*Eu gosto quando fala de passado, futuro e presente*”) e não mencionaram produção escrita, uma vez que quando citam o “escrever” estão fazendo referência a atividades como ditado de palavras, interpretação de texto e cópia de assuntos.

A causa pela não sinalização do gosto pela produção escrita pode ser interpretada como o não gostar de produzir textos escritos, entretanto acreditamos que o mais provável é que não o disseram pela baixa autoestima, pelo pouco hábito de fazerem tal atividade em sala e quando fazem a pré-escrita não existe ou não é suficiente e ainda pelo fato de os temas propostos não levam em conta a Gostatividade.

Para legitimar ou retificar a hipótese de que na verdade o que ocorre não é o não gostar de escrever, mas sim de que os temas propostos nas aulas de LP não levam em consideração a Gostatividade da turma, aplicamos atividades que a partir da OP e das anotações feitas em DC acreditávamos ser do gosto e interesse dos alunos. Seguem alguns discursos feitos por *Viúva Negra*, *Goku*, *Sonic*, *Bela*, *Frozen* e *Megamente* enquanto produziam textos escritos em sala de aula:

3.3. 2 Transcrição e análise das falas dos participantes durante as SD referente à categoria 3 – Gosto em produzir texto nas aulas de LP (II)

- “*Meu CF ficou bom. [Professora] pode botar no trabalho.*” (Viúva Negra, DC);
- “*Não é tão chato assim [produzir textos].*” (Goku, DC);
- “*[Professora] passa pra casa uma assim [proposta de produção textual].*” (Sonic, DC);
- “*Fazer [produção textual] tudo bem, mas ficar fazendo de novo já é demais.*” (Bela, DC);
- “*Acho que vou fazer outro [CF] quando chegar em casa .*” (Frozen, DC);
- *Dirigindo-se a uma colega: “Olha aqui se tá ficando bom! [CF]”* (Megamente, DC).

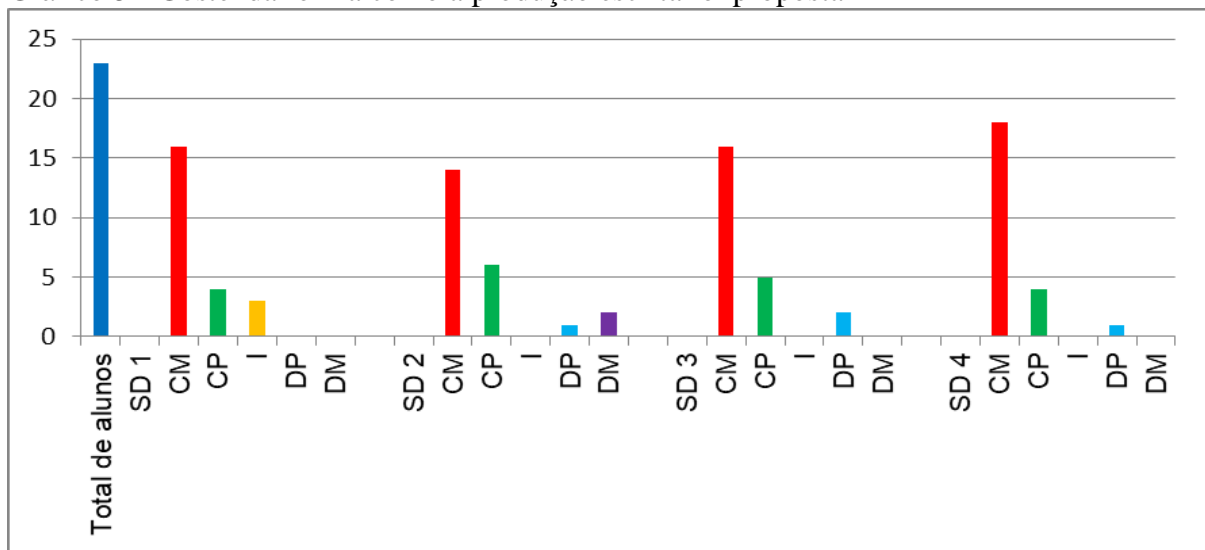
Enquanto realizávamos as SD, pudemos presenciar não apenas por meio de gestos, expressões faciais e indagações, mas também através de enunciados como “*Olha aqui se tá ficando bom! [CF]*” ou “*Acho que vou fazer outro [CF] quando chegar em casa*”, o entusiasmo, a dedicação e a preocupação em executarem bem a tarefa proposta.

Ao nos depararmos com falas como a de *Viúva Negra* que se coloca à disposição para utilizarmos seu texto neste trabalho (o CF encontra-se no capítulo 4, páginas 124 e 125) vemos o quanto a confiança em si é importante em todo processo educacional e o quanto o receio em se mostrar para o outro vai diminuindo.

A colocação de *Bela* é muito relevante para sabermos como os alunos veem o processo da reescrita e como podemos buscar meios para que nossos alunos entendam o quando o ato de reescrever seu texto é importante e está presente na vida de qualquer escritor.

Na busca de nos aprofundarmos sobre como nossos alunos começaram a enxergar a reescrita durante o desenvolvimento das SD e se a maneira como as produções escritas propostas contribuiu para que estes demonstrassem maior gosto em escrever, os indagamos nas questões 5 e 6 dos QA. Segue o resultado obtido a partir deste instrumento.

Gráfico 5 - Gostei da forma como a produção escrita foi proposta



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Para a afirmação contida na questão 5 do QA (página 157), obtivemos, dos 23 alunos, a seguinte avaliação em cada uma das quatro SD apresentadas (tabelas 17, 18, 19 e 20):

Tabela 17 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
16	4	3	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 18 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ

CM	CP	I	DP	DM
14	6	0	1	2

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 19 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita

CM	CP	I	DP	DM
16	5	0	2	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 20 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
18	4	0	1	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

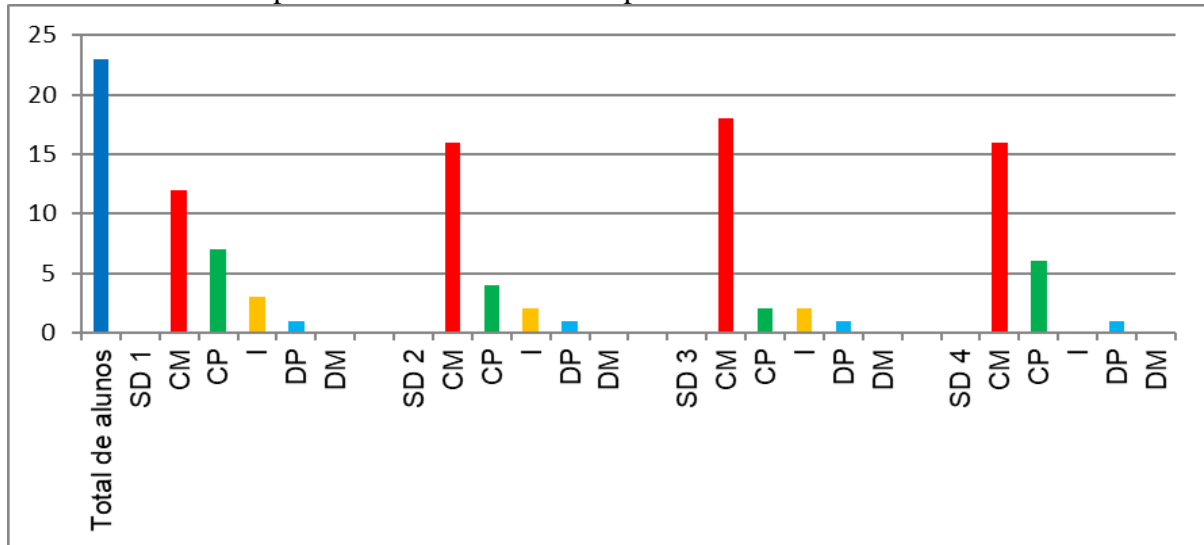
Ao serem deparados com a afirmativa “Gostei da forma como a produção escrita foi proposta”, tanto na SD I quanto na SD III quase 70% dos alunos assinalaram a opção *concordo muito* e nenhum deles sinalizou *discordo muito*, o que nos deixou além de satisfeitos muito surpresos porque imaginávamos que necessitaríamos de mais tempo e mais recursos para despertar a Gostatividade em nossos alunos para a produção escrita em sala de aula.

Na avaliação da proposta da SD II, o número dos que optaram por *concordo muito* caiu para 60% e surgiram 2 alunos que disseram discordar muito da afirmação. Contudo os alunos que optaram por *discordo muito* (2), *discordo pouco* (1) e *concordo pouco* (6) declararam que o fizeram não por não gostar da proposta, mas por não ficarem à vontade em expor seus desenhos embora tenhamos explicitado que não era necessário se preocuparem, pois sabíamos que não são todas as pessoas que dominam a arte de desenhar.

Ao quantificarmos a Gostatividade pela produção escrita da última SD demonstrada através da avaliação feita no QA, um pouco mais de 78% declararam ter concordado muito com o enunciado “Gostei da forma como a produção escrita foi proposta”.

Os resultados obtidos com essa avaliação nos levaram à conclusão de que, ao menos com os alunos participantes deste estudo, o que ocorria não era um não gostar de produzir textos nas aulas de LP, mas sim que havia pouco incentivo por parte de nós professores e ainda quando as atividades de produção escrita eram propostas a Gostatividade dos estudantes não era considerada. Sobre isso, vejamos o gráfico 6 apresentado a seguir:

Gráfico 6 - Achei importante reescrever o texto para melhorá-lo



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Mesmo a maioria dos alunos tendo sido taxativos ao afirmarem não gostar de reescrever o seu texto (quando foram solicitados durante a aplicação das SD), estes reconheceram a importância da reescrita para que um bom resultado seja logrado. Isso pode ser comprovado nas tabelas 21, 22, 23 e 24:

Tabela 21 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
12	7	3	1	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 22 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ

CM	CP	I	DP	DM
16	4	2	1	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 23 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita

CM	CP	I	DP	DM
18	2	2	1	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 24 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
16	6	0	1	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O resultado para a questão “Achei importante reescrever o texto para melhorá-lo” atesta a maturidade que os alunos alcançaram durante o desenvolvimento das SD, pois, mesmo achando chato, como muitos afirmaram, no decorrer das atividades, a maioria entendeu que o processo da reescrita é determinante para o sucesso do escritor independentemente do nível em que o mesmo se encontra.

3.3.3 Transcrição e análise das falas dos participantes depois das SD referente à categoria 3 – Gosto em produzir texto nas aulas de LP (III)

- “*Gosto mais de inventar histórias [...] tipo o conto que a gente escreveu.*” (Viúva Negra, EFG);
- “*Gosto de fazer texto.*” (Goku, EFG);
- “*Eu estou gostando de fazer textos também.*” (Sonic, EFG);
- “*Eu prefiro fazer atividades, mas quando é pra fazer texto pequeno não acho ruim não.*” (Bela, EFG);
- “*Gosto de fazer textos também [...] só que quando manda refazer eu não gosto não.*” (Frozen, EFG);
- “*Gosto mais de assuntos de verdade [gramática].*” (Megamente, EFG).

Ao analisarmos os dados coletados na EFG após o término das SD e compará-los com o que foi declarado tanto nas EI quanto pelas conversas espontâneas registradas durante a realização das SD, não apenas dos seis alunos aqui selecionados, mas de toda a turma participante da pesquisa, pudemos verificar que houve uma mudança significativa do gosto em produzir textos, mesmo que não tenham a consciência ou só perceberam durante a EFG, como pode ser visto com as falas apresentadas no quadro 9:

Quadro 9: Comparativo das falas de alunos participantes antes, durante e depois das SD referente à categoria 3 - Gosto em produzir texto nas aulas de LP

Alunos participantes	Antes das SD	Durante as SD	Depois das SD
Viúva Negra	<p>“Nas aulas [de LP] o que eu mais gosto de fazer é interpretação de texto. [...] A resposta já tá, é só a gente procurar.” (EI)</p>	<p>“Meu CF ficou bom. [Professora] pode botar no trabalho.” (DC)</p>	<p>“Gosto mais de inventar histórias [...] tipo o conto que a gente escreveu.” (EFG)</p>
Goku	<p>“Gosto quando passa leitura. [...] Eu gosto muito de ler e não cansa como escrever.” (EI)</p>	<p>“Não é tão chato assim [produzir textos].” (DC)</p>	<p>“Gosto de fazer texto.” (EFG)</p>
Sonic	<p>“[Gosto] de ditado, usar dicionário [...] mas não gosto quando a gente tem que ir na frente [da turma].” (EI)</p>	<p>“[Professora] passa pra casa uma assim [proposta de produção textual].” (DC)</p>	<p>“Eu estou gostando de fazer textos também.” (EFG)</p>
Bela	<p>“[Gosto] de fazer exercícios [gramaticais] do assunto. A gente aprende mais.” (EI)</p>	<p>“Fazer [produção textual] tudo bem, mas ficar fazendo de novo já é demais.” (DC)</p>	<p>“Eu prefiro fazer atividades, mas quando é pra fazer texto pequeno não acho ruim não.” (EFG)</p>
Frozen	<p>“[Gosto] de exercícios do livro. Copiar do quadro demora muito.” (EI)</p>	<p>“Acho que vou fazer outro [CF] quando chegar em casa.” (DC)</p>	<p>“Gosto de fazer textos também [...] só que quando manda refazer eu não gosto não.” (EFG)</p>

Megamente	“Eu gosto quando fala de passado, futuro e presente.” (EI)	Dirigindo-se a uma colega: “Olha aqui se tá ficando bom! [CF]” (DC)	“Gosto mais de assuntos de verdade [gramática].” (EFG).
-----------	--	---	---

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A princípio, a produção textual não era tida como uma atividade prazerosa ou do gosto dos alunos nas aulas de LP, porém, durante a execução das SD já ficou visível o quanto a maioria de nossos alunos demonstraram empenho e gosto em escrever. É o caso de *Megamente* que, embora tenha ratificado na EFG sua fala na EI, quando na primeira entrevista disse gostar de verbos e na segunda que gosta mais de “assuntos de verdade”, fazendo referência aos assuntos gramaticais, expressou por meio de gestos e declarações durante as atividades, entusiasmo e preocupação em fazer um bom texto na SD. Outra evidência é o uso do “mais” na EFG, o aluno afirma gostar de assuntos gramaticais, porém deixa implícito estar gostando de escrever.

Ainda com relação a *Megamente*, sua fala durante a EFG revela a falta de consciência do processo de aprendizagem da “gramática” através da leitura e da escrita.

Em outros exemplos, é clara a mudança no gosto das atividades em aulas de LP, como *Viúva Negra*, *Goku*, *Sonic* e *Bela* que nas EI citaram interpretação textual, leitura, ditado e exercícios no livro didático como atividades que mais gostavam de fazer durante as aulas de LP, porém, durante a EFG, revelaram gostar de produzir textos. Já *Frozen*, mesmo salientando não gostar quando pedimos para que reescrevesse seu texto, manifesta querer produzir mais textos do que os propostos nas SD. O que nos leva a inferir que surge um novo sonho (continuar escrevendo), pois o prazer nos vincula à fonte promotora dele, o prazer associado à repetição.

3.4 Categoria 4: Implicações emocionais – acreditando em si

Por nossa experiência como docentes de LP e pelos diálogos com colegas de disciplina de outras turmas e séries durante momentos de atividade complementar (antes de iniciarmos esta pesquisa), suspeitamos que os estudantes de nossa escola em sua maioria não acreditavam ser capazes de produzir bons textos.

Possivelmente a baixa autoestima apresentada por eles acarretava em um dos motivos pelos quais alegam não gostar de escrever. Sendo assim, julgamos imprescindível investigar se com os trabalhos realizados a partir do fenômeno da Gostatividade conseguiríamos mudanças emocionais positivas em nossos alunos.

Para exemplificar nossas constatações, usamos as declarações dadas por *Cat Noir*, *Malévola*, *Coringa*, *Elena de Avalor* e *Harry Potter*.

3.4.1 Transcrição e análise das falas dos participantes antes das SD referente à categoria 4 – Implicações emocionais – acreditando em si (I)

- “*Não escrevo bem não [...] minha letra é ridícula, escrevo muitas palavras erradas e [...] não consigo fazer textos grandes. Arrumar as ideias também é difícil. [Quando solicitado a escrever em sala de aula] fico com muita preguiça e às vezes sinto sono.*” (Cat Noir, EI);
- “*Não [escrevo bem], quer dizer, escrevo um pouco. Sempre dou o melhor de mim [ao ser solicitada a produzir textos nas aulas de LP].*” (Malévola, EI);
- “*Copiar, responder os dever é uma coisa, [...] escrever textos não sou bom não. Fico com raiva [quando solicitado a escrever em sala de aula] porque é muito chato.*” (Coringa, EI);
- “*Com certeza não [risos]. Troco um bocado de letras [...]. Fico nervosa [ao ser solicitada a produzir textos nas aulas de LP] [...] dá logo branco.*” (Elena de Avalor, EI);
- “*Não [escrevo bem], mas gosto. Fico preocupado [quando solicitado a escrever em sala de aula] de não conseguir [...] porque às vezes a gente não tá com cabeça.*” (Harry Potter, EI).

Fundamentados nos dados obtidos por meio da OP e das EI com os alunos participantes deste estudo, vimos que as impressões que tínhamos de que nossos alunos não acreditavam em si no que diz respeito à produção textual se confirmaram com frases como “*não escrevo bem não*”, “*escrever textos não sou bom não*” ou ainda “*não [escrevo bem], mas gosto*”. Quando o foco era a produção textual especificamente em sala de aula, a ênfase em mostrar o desconforto só aumentava como podemos ver em falas como as de *Elena de Avalor* “*Fico nervosa [...] dá logo branco.*” e de *Cat Noir* que apresenta uma percepção de

incapacidade, desânimo, desmotivação e fuga: “*fico com muita preguiça e às vezes sinto sono.*”

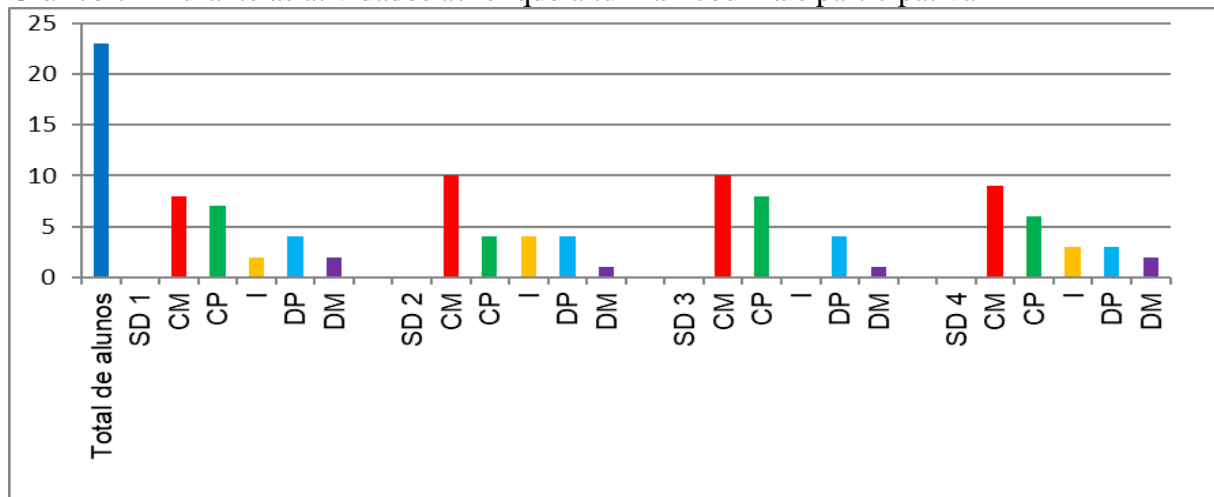
A partir dos relatos alcançados durante as EI, foram pensadas SD que pudessem reverter a situação. Vejamos alguns pronunciamentos dados enquanto as SD eram aplicadas:

3.4.2 Transcrição e análise das falas dos participantes durante as SD referente à categoria 4 – Implicações emocionais – acreditando em si (II)

- “*Até que tá ficando bom [CF].*” (Cat Noir, DC);
- “[*Professora*] *olha aqui se tá bom e se tem alguma palavra errada.*” (Malévola, DC);
- “*Professora, deixa a gente em dupla um pouco pra discutir as ideias [...] depois cada um faz o seu.*” (Coringa, DC);
- “*Uau! Parece que tá ficando bom.*” (Elena de Avalor, DC);
- “*Professorinha linda! Ô como tá massa meu conto [...] vai dá dez pro seu aluno, né?*” (Harry Potter, DC).

Ao verificarmos nossas anotações do DC, pudemos constatar que, no decorrer das SD, nossos alunos já demonstravam a dedicação, a empolgação e a confiança de que tinham capacidade de produzir textos escritos como expressam *Elena de Avalor* e *Harry Potter*, respectivamente: “*Uau! Parece que tá ficando bom*” e “*Ô como tá massa meu conto*”. Também foi verificado, por meio das respostas dadas aos quesitos 7 e 8 dos QA, que a maioria da turma achou estar mais participativa e que demonstrou mais interesse nas aulas de produção textual, como podemos observar nos gráficos 7 e 8.

Gráfico 7 - Durante as atividades achei que a turma ficou mais participativa



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Como aconteceu com todas as afirmações contidas nos QA, o número de alunos que marcou a opção *concordo muito* foi superior ao número marcado nas demais alternativas mesmo que a diferença tenha sido menos expressiva desta vez e em todas as SD a opção *discordo muito* tenha sido assinalada. O fato de alguns alunos não estarem de acordo com a afirmação talvez seja reflexo de uma concentração em si, o que pode ter impossibilitado uma percepção do outro e da turma como um todo.

Tabela 25 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
8	7	2	4	2

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 26 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ

CM	CP	I	DP	DM
10	4	4	4	1

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 27 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero conto fantástico para produzir texto no gênero receita

CM	CP	I	DP	DM
10	8	0	4	1

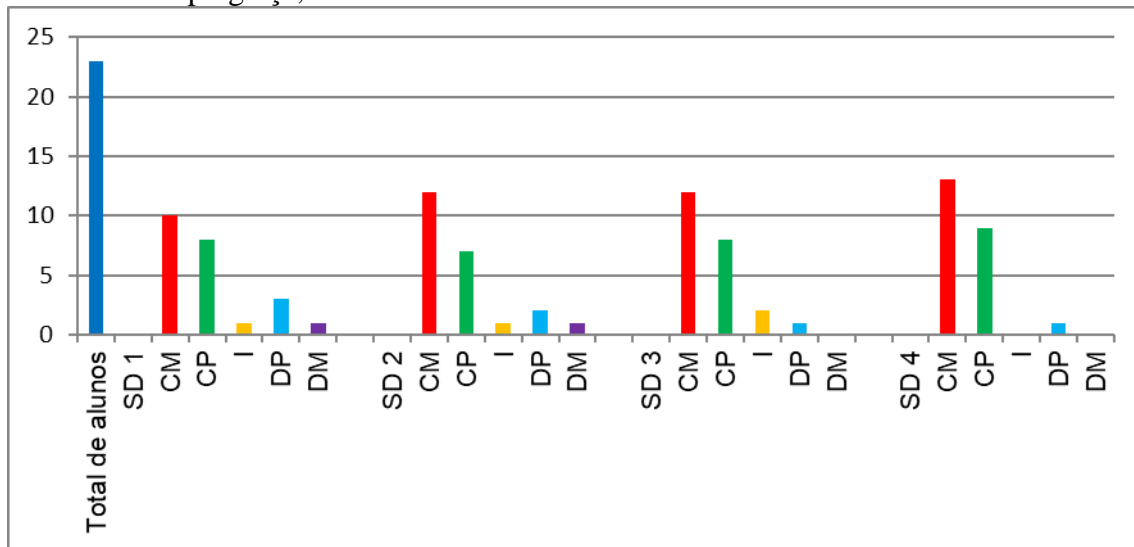
Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 28 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
9	6	3	3	2

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Gráfico 8 - A preguiça, o desinteresse e a falta de vontade em escrever diminuíram



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Para a última questão que apresentava as cinco alternativas que iam de *concordo muito* a *discordo muito*, houve uma progressão no decorrer das SD no número de pessoas que afirmaram concordar que com as SD a preguiça, o desinteresse e a falta de vontade de escrever diminuíram. É válido salientar que a opção *discordo muito* foi assinalada apenas nas duas primeiras SD, porém por apenas um participante (o mesmo das duas SD).

Tabela 29 - SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
10	8	1	3	1

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 30 - SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ

CM	CP	I	DP	DM
12	7	1	2	1

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 31 - SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero conto fantástico para produzir texto no gênero receita

CM	CP	I	DP	DM
12	8	2	1	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 32 - SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico

CM	CP	I	DP	DM
13	9	0	1	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

3.4.3 Transcrição e análise das falas dos participantes depois das SD referente à categoria 4 - Implicações emocionais – acreditando em si (III)

- “*Sim, um pouco [escrevo bem] [...] só que antes eu tinha vergonha. [...] Não sei explicar, mas escrever CF ajudou eu gostar mais de escrever outras coisas.*” (Cat Noir, EFG);
- “*Eu acho que eu já escrevia bem [...] já tinha criatividade. [...] As pessoas conseguem entender mais quando são passadas mais atividades sobre um assunto. [...] E, os CF ajudou um pouco na hora de escrever outros gêneros.*”(Malévola, EFG);
- “*Depois das SD ficou mais fácil escrever sim. Ainda não tá 100%, mas tô escrevendo melhor.*” (Coringa, EFG);
- “*Eu melhorei bastante na escrita, então escrevo mais ou menos.*” (Elena de Avalor, EFG);
- “*Gosto mais de LP agora porque minha escrita melhorou um pouco. [...] Produzir textos foi legal.*” (Harry Potter, EFG).

Ao fazermos a comparação das falas coletadas antes, durante e depois do projeto de intervenção, fica nítido o quanto nossos alunos aumentaram sua confiança em si como pode ser comprovado com as colocações abaixo (Quadro 10):

Quadro 10: Comparativo das falas de alunos participantes antes, durante e depois das SD referente à categoria 4 - Implicações emocionais – acreditando em si

Alunos participantes	Antes das SD	Durante as SD	Depois das SD
Cat Noir	<p><i>“Não escrevo bem não [...] minha letra é ridícula, escrevo muitas palavras erradas e [...] não consigo fazer textos grandes. Arrumar as ideias também é difícil. [Quando solicitado a escrever em sala</i></p>	<p><i>“Até que tá ficando bom [CF].” (DC)</i></p>	<p><i>“Sim, um pouco [escrevo bem][...]só que antes eu tinha vergonha. [...] Não sei explicar, mas escrever CF ajudou eu gostar mais de escrever outras coisas.” (EFG)</i></p>

	<i>de aula] fico com muita preguiça e às vezes sinto sono.” (EI)</i>		
Malévola	<i>“Não [escrevo bem], quer dizer, escrevo um pouco. Sempre dou o melhor de mim [ao ser solicitada a produzir textos nas aulas de LP].” (EI)</i>	<i>“[Professora] olha aqui se tá bom e se tem alguma palavra errada.” (DC)</i>	<i>“Eu acho que eu já escrevia bem [...] já tinha criatividade. [...] As pessoas conseguem entender mais quando são passadas mais atividades sobre um assunto. [...] E, os CF ajudou um pouco na hora de escrever outros gêneros.”(EFG)</i>
Coringa	<i>“Copiar, responder os dever é uma coisa, [...] escrever textos não sou bom não. Fico com raiva [quando solicitado a escrever em sala de aula] porque é muito chato.” (EI)</i>	<i>“Professora, deixa a gente em dupla um pouco pra discutir as ideias [...] depois cada um faz o seu.” (DC)</i>	<i>“Depois das SD ficou mais fácil escrever sim. Ainda não tá 100%, mas tô escrevendo melhor.” (EFG)</i>
Elena de Avalor	<i>“Com certeza não [risos]. Troco um bocado de letras [...]. Fico nervosa [ao ser solicitada a produzir textos nas aulas de LP] [...] dá logo branco.” (EI)</i>	<i>“Uau! Parece que tá ficando bom.” (DC)</i>	<i>“Eu melhorei bastante na escrita, então escrevo mais ou menos.” (EFG)</i>

Harry Potter	<p>“Não [escrevo bem], mas gosto. Fico preocupado [quando solicitado a escrever em sala de aula] de não conseguir [...] porque às vezes a gente não tá com cabeça.” (EI)</p>	<p>“Professorinha linda! Ô como tá massa meu conto [...] vai dá dez pro seu aluno, né?” (DC)</p>	<p>“Gosto mais de LP agora porque minha escrita melhorou um pouco. [...] Produzir textos foi legal.” (EFG)</p>
--------------	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Malévola, que embora tenha hesitado entre dizer que não escrevia bem e que escrevia um pouco na EI, na EFG, sente-se à vontade em dizer que não melhorou sua escrita, mas que já escrevia bem.

Cat Noir, por sua vez, além de afirmar que não escrevia bem, fez questão de “justificar” dizendo, entre outras coisas, que sua letra era ridícula e que tinha dificuldades de “arrumar as ideias”, porém, durante a EFG, diz que escreve um pouco, mas que antes sentia vergonha de se expor.

Declarações mais modestas, no entanto, cheias de significados, também surgiram. *Elena de Avalor*, que afirmou rindo de desconcerto antes da aplicação das SD que com certeza não escrevia bem, revela na EFG escrever “mais ou menos” embora assuma ter melhorado bastante em sua escrita. Afirmção semelhante aparece no discurso de *Coringa* que diz estar escrevendo melhor, mas que ainda não está “100%”. Já *Harry Potter* que, embora gostasse de escrever, acreditava não escrever bem e ficava preocupado quando era preciso produzir textos nas aulas, mostrou-se bastante descontraído e confiante enquanto executava as atividades das SD, além de reconhecer que está escrevendo melhor e que “produzir textos foi legal”.

Assim, ao tomarmos por base três momentos distintos de nossa investigação, constatamos que a confiança em si e em sua competência em escrever aumentou consideravelmente em nossos discentes, o que nos leva a inferir que a utilização dos estudos sobre o fenômeno da Gostatividade em nossas aulas de LP e em particular na escolha dos temas propostos para produção escrita na escola, contribuiu consideravelmente para que em nossos alunos fosse despertado o gosto em escrever.

Ao compararmos expressões faciais, entonação da voz e participação e interesse nas atividades propostas além de falas registradas tanto nas entrevistas (sejam individuais ou em

grupo) quanto nos períodos de efetiva aplicação das SD pudemos constatar que a Gostatividade é transferível e contagiante, bem como pode ser construída e desconstruída.

Outra conclusão a que chegamos foi de que a Gostatividade por algo faz com que o indivíduo se empenhe em fazer bem feito o que lhe é proposto.

CAPÍTULO IV: A PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTOS FANTÁSTICOS: descrevendo uma experiência

Este capítulo apresenta um conjunto de quatro SD que foram elaboradas como um dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa realizada e a síntese das mesmas. As SD foram aplicadas com uma turma de sétimo ano de uma escola pública municipal da cidade de Buerarema no sul da Bahia.

As SD, que configuram também um projeto de intervenção, apresentam as etapas das atividades desenvolvidas para confirmarmos ou refutarmos a hipótese por nós levantada de que o gosto por determinado gênero pode ser um motivador para despertar no aluno o interesse em escrever no ambiente escolar. Não será desconsiderado, porém, o fato de que o professor é quem gere a sala de aula, logo, a atitude do professor e as ações por ele praticadas são fatores determinantes para a motivação do aluno, uma vez que é de conhecimento dos atores da comunidade escolar que existem “variações de atitudes e comportamentos de uma turma em cada uma das aulas que ela tem por dia” (BRASILEIRO, 2018, p. 17), e isso se deve em parte à atuação do professor.

4.1 SD I: Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico

Concordamos com Brasileiro (2018, p. 22) quando afirma que

os objetivos fundamentais da aula são ensinar e aprender. Nessa medida, cabe aos professores um investimento no ‘como’ alcançar tais objetivos. Assim, se pressupõe que, quanto mais conhecermos as regularidades da aula, mais possibilidades teremos de compreender características estruturais da sala de aula, suas recorrências e, portanto, sermos mais bem-sucedidos como professores.

Assim, a Gostatividade pelo gênero fantástico era algo que já havíamos notado nos alunos que participaram deste estudo, uma vez que, em conversas antes da aula ou nos intervalos, era recorrente ouvi-los falar sobre essa temática: tanto comentando sobre filmes e séries quanto relatando “causos” ouvidos em seus ambientes familiares. Esse gosto pelo fantástico foi confirmado em uma EI que eles nos forneceram. Restava, então, descobrirmos se o gosto pelo fantástico poderia ser um desencadeador para que esses alunos pudessem desenvolver também o gosto pela escrita.

Embora Santos, Riche e Teixeira (2013) apresentem como sugestão nove etapas de produção textual (*apresentação; pré-escrita; planejamento do texto; primeira produção; produção escrita do texto (rascunho); revisão e pós-escrita; avaliação da produção textual;*

avaliação e reescrita do texto), acreditamos que todas podem ser englobadas em apenas três: Pré-escrita; Produção escrita e Pós-escrita. Para tanto, elaboramos as seguintes atividades direcionadas nessas três etapas.

4.1.1 Cenário Fantástico: Pré-escrita

Na **Pré-escrita**, após a confirmação de que os alunos gostavam da temática fantástica foi escolhido por nós um filme adequado à faixa etária de nossos estudantes (*Jumanji: Bem-vindo à Selva*) Como forma de aguçar a curiosidade, eles foram informados que assistiriam a um filme, mas não foram previamente informados sobre qual seria o filme e nem se seria cobrado ou não avaliação sobre o mesmo, uma vez que acordamos em sala que nessa etapa eles não teriam o “poder de escolha”, mas que em outros momentos eles seriam consultados sobre como dar andamento à atividade. Todas as atividades deveriam ser executadas em sala de aula, durante as aulas de LP (dois horários na segunda-feira e dois na terça-feira).

Assim, para a exibição do filme, utilizamos os dois primeiros horários de uma segunda-feira destinados às aulas de LP e contamos, também, com a colaboração da professora de Filosofia que nos cedeu alguns minutos do terceiro horário. O filme foi projetado em sala de aula com as luzes apagadas, janelas e porta fechadas e com distribuição de pipoca como forma de tentar aproximar aquele ambiente à atmosfera do cinema.

Ainda nessa etapa, após assistirem ao filme, no dia seguinte (nos dois primeiros horários), foram discutidos o enredo, as personagens e o cenário, conforme tínhamos decidido anteriormente, e perguntamos de que modo eles poderiam retratar um cenário propício ao ambiente fantástico. Um aluno que escolheu ser chamado pelo nome de *Coringa* levantou a mão e sugeriu que a turma fosse dividida em grupos para confecção de maquetes. A sugestão foi aceita com satisfação e acertamos todos os detalhes. Como uma motivação extrínseca, além da pontuação ficou decidido em conjunto que as maquetes iriam para a sala dos professores e passariam por um concurso em que os ganhadores teriam direito a brindes.

Na semana seguinte, com as equipes (seis) já formadas e munidas de cola, tesoura, isopor, papelão e outros materiais, iniciamos a confecção das maquetes. As quatro aulas foram utilizadas para essa finalidade. Após o término das maquetes, a turma votou na que mais gostou e, em seguida, estas foram levadas para a sala dos professores para votação, ficando para apreciação do corpo docente, direção e coordenação até a segunda-feira da semana seguinte. Apresentamos, a seguir, imagens das maquetes confeccionadas pelos alunos:

Figura 1 - Maquete elaborada pela equipe 1



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Figura 2 - Maquete elaborada pela equipe 2



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Figura 3 - Maquete elaborada pela equipe 3



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Figura 4 - Maquete elaborada pela equipe 4



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Figura 5 - maquete elaborada pela equipe 5



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Figura 6 - Maquete elaborada pela equipe 6



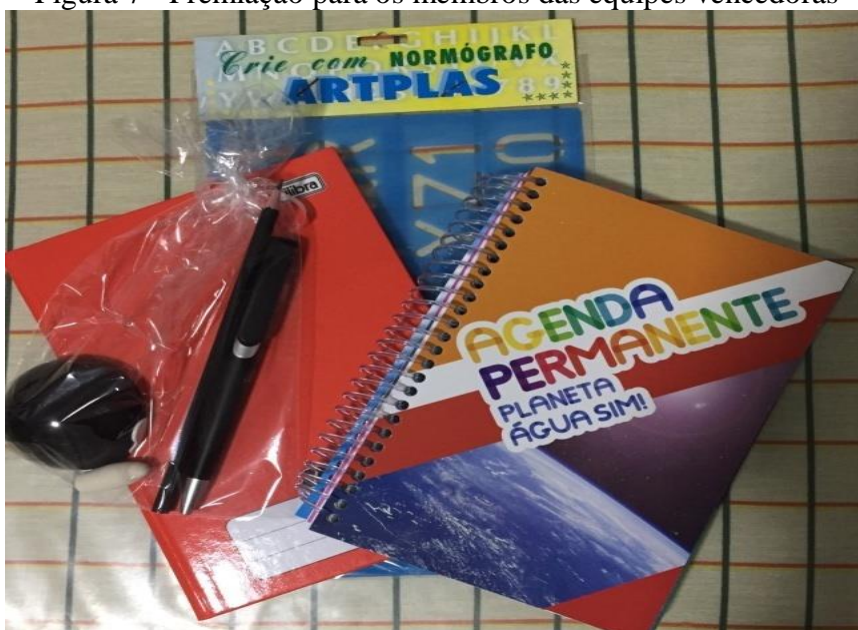
Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A segunda-feira foi o grande dia. Alunos que até então tinham se mostrado tímidos como *Malévola*, *Frozen* e *Homen-Aranha* estavam falantes e ansiosos, outros que não tinham demonstrado muito interesse nas atividades da disciplina até então como *Arlequina*, *Bela* e

Megamente se mostravam atentos e curiosos. Devido ao grande empenho e desenvoltura nas confecções das maquetes, não foi possível eleger apenas uma equipe ganhadora. Três maquetes empataram e os componentes dessas equipes ganharam como prêmio um kit contendo agendas, canetas, cadernos, apontadores, lápis, borrachas e normógrafos (moldes de letras). Os brindes (figura 7), embora simples, fizeram sucesso e alunos que não ganharam na sua maioria disseram que na próxima irão se dedicar mais para ganhar. No entanto, ouvimos reclamações também como é o caso de *Ana Catarina* e *Feiticeira Negra* que se sentiram injustiçadas e disseram que não participariam de mais nada. Essa emoção negativa logo foi desfeita e as mesmas afirmaram que se empenhariam mais numa próxima atividade.

As aulas da terça-feira foram utilizadas para assuntos gramaticais exigidos pelo currículo escolar. Vale ressaltar que até esse momento não foi falado nada sobre conceito ou características de contos fantásticos, porém, pela vivência, os alunos já tinham condição de elaborar seus próprios conceitos. Na semana seguinte, passamos para a etapa da Produção escrita e da Pós-escrita, porém não ainda de uma produção de um CF.

Figura 7 - Premiação para os membros das equipes vencedoras



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

4.1.2 Cenário Fantástico: Produção escrita

Na **Produção escrita**, foi pedido que os estudantes relatassem o cenário por eles criado na maquete. Embora as maquetes tenham sido produzidas em conjunto, o texto do cenário foi desenvolvido individualmente.

Surpreendentemente, esse foi o primeiro momento nessa turma durante todo o decorrer do ano letivo que os alunos não se mostraram indiferentes e receosos ou se negaram a fazer a atividade. Tal acontecimento pode ter como explicação o mesmo vivenciado por Brasileiro (2018, p. 22) ao relatar que, ao longo de sua prática no magistério, renderam-lhe “vários depoimentos que apontam para um desafeto mais direcionado à aula em si do que ao próprio objeto de estudo”.

Corroborando com a constatação da pesquisadora, notamos que o desprazer apresentado por nossos alunos em produzir textos está relacionado mais à maneira como essa produção é solicitada, qual temática é apontada e como ela é retratada, pois, com exceção de *O Máscara* - que primeiro reclamou, disse que não iria fazer nada e depois participou da atividade - , todos mostraram interesse e empenho desde que foi proposto que descrevem por escrito o cenário que serviria para ambientar o CF de suas autorias.

Essa produção inicial, que “constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto da aprendizagem” (DOLZ et al, 2011, p. 87), foi feita durante os dois primeiros horários da segunda-feira. Os que iam terminando primeiro, nós já íamos sinalizando onde poderia mudar ou melhorar no texto. Entretanto, no geral, a correção foi feita após as aulas e, no dia seguinte, entregamos as produções aos alunos e solicitamos que reescrevessem seus textos de acordo com as alterações solicitadas.

4.1.3 Cenário Fantástico: Pós-escrita

A etapa da **Pós-escrita** foi a que mais nos exigiu a condição de condutores do processo, pois, a resistência à reescrita ainda é grande e muitos alunos a veem como mero exercício de “passar a limpo”. Isso acontece em parte porque os professores, ao longo do processo, não dão a devida importância ao ato da reescrita ao menos durante o EF II. Confessamos que nós também tínhamos a consciência da relevância da pré-escrita e buscávamos sempre trabalhá-la durante a condução de atividades de produção textual, porém, só após as aulas e leituras sugeridas no mestrado profissional, pudemos reconhecer a importância da pós-escrita e, assim, trabalhá-la com maior afinco. Mesmo os alunos tendo mostrado muito gosto e empenho nas duas etapas anteriores, num primeiro momento muitos foram resistentes, pois acreditavam que já tinham dito tudo e, conforme algumas falas transcritas a seguir, tinham dado o melhor que podiam. Eis aqui alguns relatos:

- *“Oxe professora, eu nunca escrevi tanto e a senhora quer que eu faça de novo?”*

(Viúva Negra);

- “*O que acontece com quem não fizer?*” (Goku);
- “*Professora, eu já fiz tudo, faço mais nada não.*” (Bela);
- “*Se eu soubesse disso, nem tinha vindo hoje.*” (Sophia).

Relatos favoráveis à atividade da reescrita também surgiram, em menor quantidade, mas bastante enfáticos:

- “*Gente, né prá passar a limpo não, é melhorar o texto!*” (Moana);
- “*Ontem tive mais ideias!*” (Homem de Ferro).

Passada a inquietação inicial, explicamos que não se tratava de “passar a limpo”, mas que o texto está sempre em construção e pode ser melhorado. Como uma motivação a mais para a etapa da pós-escrita, foi avisado que o texto sobre o ambiente/cenário descrito pelos alunos seria aproveitado posteriormente para a criação de um CF e que a versão final do conto seria exposta na escola. Após os esclarecimentos, os alunos iniciaram a reescrita do texto, uns mais animados que outros, porém todos empenhados na atividade.

A atividade de pós-escrita ocorreu em dois horários de uma terça-feira. Para a execução dessa SD, foram utilizadas 14 aulas, sendo a maior parte delas dedicadas à etapa da pré-escrita:

- ✓ Pré-escrita: 10 aulas;
- ✓ Produção escrita: 2 aulas;
- ✓ Pós-escrita: 2 aulas.

Por ser a primeira SD, optamos por dar maior atenção à etapa da pré-escrita com o intuito de possibilitarmos confiança e, assim, despertarmos maior gosto em nossos alunos nas etapas seguintes.

A proposta da SD foi bem recebida como pode ser comprovada nas respostas obtidas na última e única pergunta objetiva do QA conforme algumas afirmativas:

O que você sugeriria mudar nessas aulas/atividades para deixá-las melhores?

- “*As aulas estão muito boas.*” (Bela);

- “*Gostaria que tivesse aula também nas quartas.*” (Capitão América);
- “*Por mim não mudaria nada porque está bom d+.*” (Optimus Prime);
- “*Que coloque mais alegria nas próximas aulas como colocou nessas.*” (RD);
- “*Eu não mudaria nada porque a professora explicou detalhadamente e não tive problemas em nenhuma atividade.*” (Viúva Negra);
- “*Nada, achei tudo ótimo.*” (Cat noir).

Com a justificativa de que não teriam nada para sugerir, alguns alunos deixaram a questão em branco e outros pediram que passássemos mais filmes e atividades em que eles pudessem desenhar e fazer apresentações. Acordamos, então, que em outra SD assistiríamos novamente a um filme com a temática fantástica.

4.2 SD II: Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ

Com a execução da atividade 1, pudemos comprovar na prática que o gosto pelo fantástico sinalizado pelos alunos participantes da pesquisa contribuiu para que estes se sentissem motivados para a produção escrita ao menos quando a temática era compatível com seus gostos e interesses, nesse caso, contos fantásticos. Embora ainda não tivessem produzido um conto por completo, os alunos demonstraram interesse em saber quais seriam as próximas etapas para, assim, concluírem seus contos.

Foi constatado, então, que os estudos feitos por Andrade Neta (2011) sobre a Gostatividade também podem ser utilizados e aproveitados para que consigamos minimizar a resistência de nossos alunos em produzirem textos na escola. No entanto, era preciso uma análise mais profunda para compreender como o fenômeno da Gostatividade pelo gênero Conto Fantástico pode despertar o gosto e o interesse dos alunos de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II para a produção escrita em sala de aula.

Para verificarmos se alcançaríamos na produção de História em Quadrinhos (doravante, HQ) o mesmo êxito experimentado na atividade 1, elaboramos a atividade a seguir respeitando as três etapas da escrita: Pré-escrita; Produção escrita e Pós-escrita.

4.2.1 História em quadrinhos: pré-escrita

Na **Pré-escrita**, antes de iniciarmos a aula, no primeiro horário de uma segunda-feira, foi feita uma sondagem sobre o que é e quais os elementos que compõem uma HQ. Assim,

como fator motivacional, dividimos a turma em duas equipes e fizemos uma competição com jogo de perguntas e respostas). Após verificarmos em qual nível de entendimento do assunto os alunos estavam, demos continuidade à aula expositiva dialogada, caracterizada pela exposição de conteúdos e pela participação ativa dos educandos, sobre o conceito de HQ e os elementos que a compõem. Para melhor ilustração do conteúdo, utilizamos imagens projetadas em slides. Nesse mesmo dia, apresentamos o CF *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti (anexo B), para uma primeira leitura silenciosa. Escolhemos esse tipo de leitura por compreendermos que esta leva o aluno a concentrar-se e apreender mais dados que uma leitura rápida, por exemplo. Em sequência, foi feita uma leitura compartilhada em que discutimos sobre o conto e alguns alunos apresentaram suas impressões acerca do texto, inclusive fazendo conexão com o filme assistido em classe e com as maquetes confeccionadas por eles, como podemos perceber nas afirmações abaixo:

- “*Esse texto fala sobre coisas parecidas com o filme. Não assim... parecidas, mas que tem imaginação também.*” (Homem de Ferro);
- “*Professora, vai passar mais maquete?*” (Cat Noir);
- “*Não! Já sei, vai ser gibi, né?* (Harry Potter);
- “*Meu Deus! Eu não sei desenhar!* (Sophia).

Pode-se notar nessas falas que os alunos começaram a esperar por novidades (atividades diferentes como costumam dizer) e demonstraram emoções, em sua maioria, positivas como: entusiasmo, interesse, satisfação e prazer, mas apresentaram, também, embora em escala bem menor, emoções negativas como: vergonha e embaraço.

Confirmamos que *Harry Potter* estava correto, que eles deveriam transformar o conto em uma HQ de acordo com tudo que eles já conheciam sobre o assunto. Em seguida, enfatizamos que não ficassem preocupados com os desenhos, que buscassem fazer o melhor possível, porém dentro das limitações de cada um. Nesse momento, foi pedido para que em casa buscassem HQs para terem mais noção de como fariam e que pensassem em como iriam transformar o conto trabalhado em uma HQ.

4.2.2 História em quadrinhos: produção escrita

No dia posterior ao trabalho com a pré-escrita, demos início à etapa da **Produção escrita** e, como já havíamos antecipado qual seria a atividade, a maioria da turma estava

ansiosa para começar a escrever, inclusive alunos que costumavam demonstrar desinteresse nas aulas como *Goku* e *O Máscara*, como podemos constatar nas falas a seguir:

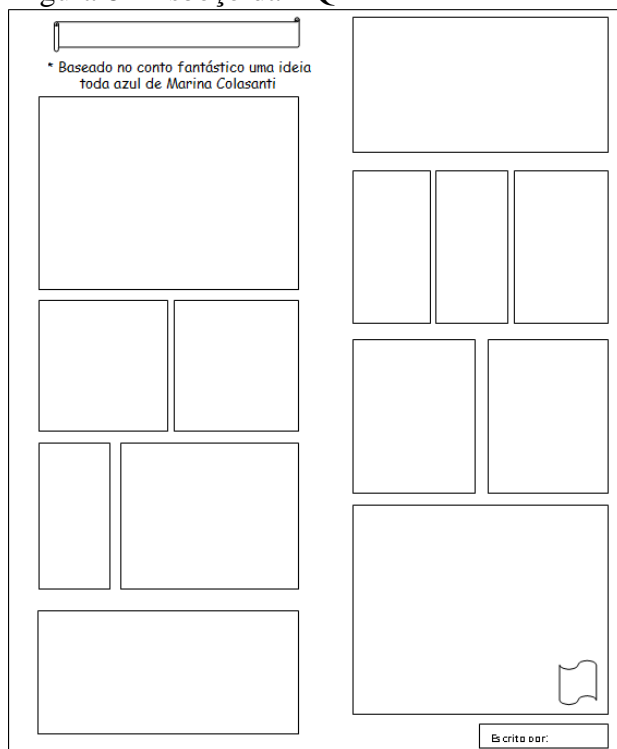
- “*Bora começar logo tia!*” (O Máscara);
- “*Não trouxe nada não, mas já sei como vou fazer!*” (Goku).

Algumas meninas mais tímidas vieram avisar, em tom de confissão, que não sabiam desenhar:

- “*Professora, a gente trouxe o que pediu, mas a gente não sabe se vai ficar bom não, viu?*” (Sther);
- “*É, a gente vai fazer, mas a gente não desenha bonito não.*” (Branca de Neve).

Após acalmar todos na sala e dizer que, se quisessem, poderiam sentar em dupla, passamos às orientações. Nessa primeira escrita, foi entregue para cada estudante uma folha de papel em branco para que fizesse o esboço da HQ (figura 8), porém apresentando em slides o tamanho e quantidade de quadrinhos que seriam pedidos na segunda escrita do texto:

Figura 8 - Esboço da HQ



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ainda que já tivéssemos deixado evidente a importância da reescrita para um bom resultado de produção textual, alguns alunos questionaram o fato de receberem uma folha para rascunho ao invés escreverem direto na folha definitiva:

- “*Dá logo o papel certo!*” (RD);
- “*Eu já tenho tudo certo preparado na cabeça!*” (Sonic);
- “*Quero perder tempo não!*” (Elena de Avamor).

Ao pronunciarem essas afirmações, ficou evidente que a intenção dos alunos não era terminar logo a atividade, mas, sim, que estavam eufóricos para começarem suas produções. Explicamos que esse primeiro momento era necessário para que eles fossem transformando o texto em diálogos e para que fizessem a seleção das partes mais significativas. Colocamo-nos à disposição para tirar qualquer dúvida durante essa etapa e iniciamos os trabalhos. A atividade de produção escrita foi concluída na semana seguinte, nas duas aulas de segunda-feira. Combinamos que os textos com as correções, observações e sugestões seriam entregues na próxima aula de LP. Pedimos, também, que levassem para a aula seguinte régua, lápis de cor, hidrocor e tudo que julgassem ser necessário, pois a escola não tinha esses materiais para fornecer e estes seriam necessários para a versão final das HQs.

4.2.3 História em quadrinhos: pós-escrita

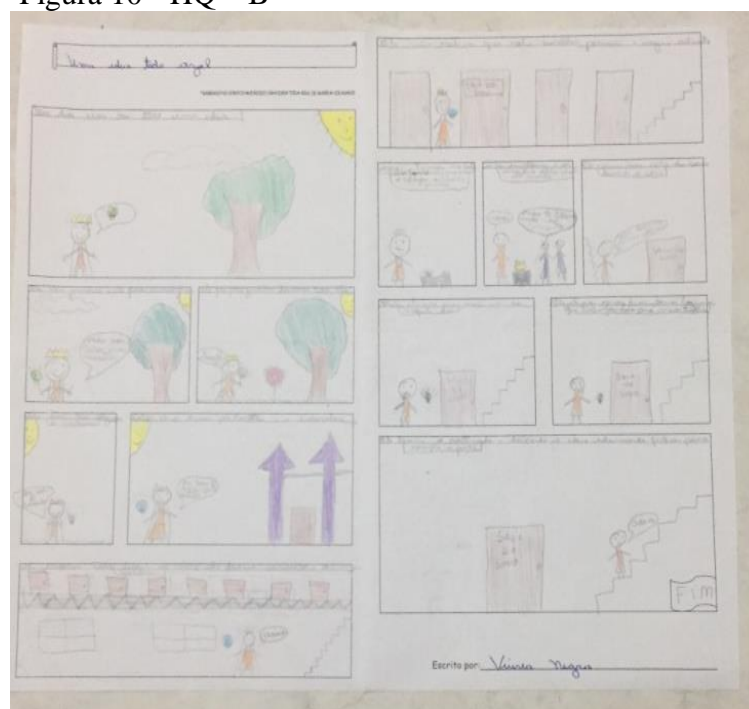
No dia da terceira e última etapa da atividade, a **Pós-escrita**, encontramos os alunos em sua maioria com os materiais solicitados (o que não era uma realidade nessa turma). Como forma de melhor socialização dos materiais, criando, assim, um ambiente mais agradável, arrumamos a sala em semicírculo e, individualmente, fomos sinalizando onde poderiam acontecer as alterações. Da mesma forma que aconteceu na atividade da produção escrita, para a conclusão da pós-escrita duas aulas não foram suficientes e a produção da HQ (figuras 9, 10 e 11) foi concluída nas duas primeiras aulas da semana seguinte. Embora toda a turma tenha se empenhado e executado a atividade proposta, apenas três alunas se sentiram à vontade para que seus textos fossem aqui expostos:

Figura 9 - HQ – A



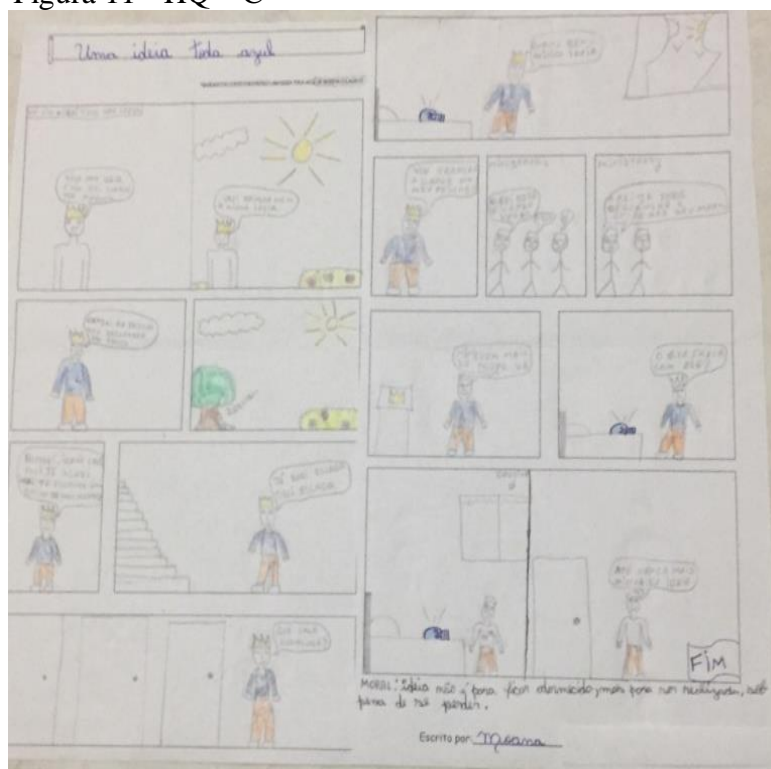
Fonte: Dados da pesquisa (2019)
 Legenda: HQ da aluna Malévola

Figura 10 - HQ – B



Fonte: Dados da pesquisa (2019)
 Legenda: HQ da aluna Viúva Negra

Figura 11 - HQ – C



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Legenda: HQ da aluna Moana

Diferentemente do que aconteceu na pós-escrita da primeira atividade, aqui não houve resistência alguma dos alunos em reescreverem suas HQs, pelo contrário, manifestaram ter compreendido que a reescrita vai além do exercício de “passar a limpo” e se mostraram ansiosos para começarem suas produções. Outra surpresa que tivemos com essa atividade foi que, durante todo o processo, nenhum aluno perguntou sobre notas ou pontuação, episódio que, até o momento, nunca tinha ocorrido, uma vez que nossos estudantes já estavam condicionados a fazerem atividades somente mediante um retorno.

Ao contrário da primeira SD, dessa vez o maior tempo foi dedicado às etapas de produção escrita e de pós-escrita. No total, foram dez aulas destinadas para essa segunda SD assim distribuídas:

- ✓ Pré-escrita: 2 aulas;
- ✓ Produção escrita: 4 aulas;
- ✓ Pós-escrita: 4 aulas.

Com a aplicação desta atividade, pudemos demonstrar que a Gostatividade pelo CF propiciou aos nossos alunos o gosto em produzir textos também no gênero HQ, como pode ser visto em algumas das respostas dadas à seguinte pergunta:

O que você sugeriria mudar nessas aulas/atividades para deixá-las melhores?

- “Acho que cada aluno poderia fazer HQ com contos fantásticos diferentes.” (Sonic);
- “Gostaria que tivesse mais aulas com história em quadrinhos.” (Harry Potter);
- “Deveria colocar mais contos para a gente escolher qual a gente ia transformar em HQ.” (Homem Aranha);
- “Eu preferiria que fosse em dupla.” (Elena de Avalor);
- “Poderia depois da HQ a gente fazer uma apresentação teatral.” (Frozen);
- “Não mudaria nada.” (Malévola).

Como aconteceu na questão objetiva do QA da primeira SD, muitos alunos deixaram a questão em branco alegando não terem sugestões.

4.3 SD III: Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita

Conforme foi dito na Atividade 1, iniciamos nossos trabalhos com o gênero CF porém sem termos dado seu conceito ou enumerado suas características. Optamos por essa inversão da ordem comumente utilizada (primeiro conceito e depois atividades) por acreditar que, embora o conceito e as características do CF fossem importantes, seria mais proveitoso que os alunos pudessem percebê-los pelo contato e estudo de diferentes CF trabalhados em sala. Após a aplicação das duas primeiras SD aqui demonstradas, notamos que era o momento de os alunos externarem o que tinham apreendido sobre o gênero CF.

A partir dos conhecimentos apresentados pelos estudantes em uma breve sondagem, iniciamos nossa aula sobre o que é e quais características são próprias da literatura fantástica. Logo após, apresentamos o gênero receita para, assim, propormos mais uma produção escrita e novamente verificarmos se a Gostatividade pelo CF, demonstrada desde as EI, poderia afetar positivamente a produção escrita de nossos alunos. Para tanto, elaboramos nossas atividades seguindo novamente as três etapas da escrita: Pré-escrita; Produção escrita e Pós-escrita:

4.3.1 Receita: pré-escrita

Na **Pré-escrita**, iniciamos a semana reavivando a memória de nossos alunos com uma sondagem oral para avaliarmos o que eles tinham compreendido do que seria um CF e quais suas características. Em seguida, demos uma aula expositiva dialogada sobre o assunto com apresentação de slides e material xerocopiado. Esse foi um momento muito proveitoso, pois a participação dos alunos foi expressiva, inclusive com inferências de alunos mais tímidos que costumavam falar apenas se fossem individualmente apontados.

No dia seguinte, posteriormente à aula sobre CF, organizamos a sala de aula em semicírculo e perguntamos se alguém sabia alguma receita. Em coro, responderam que sabiam fazer brigadeiro. Aproveitando o exemplo dado por eles, pedimos que enumerassem os ingredientes e quantidades necessários. Ao passo que iam dizendo, anotávamos no quadro. O mesmo foi feito com o modo de preparo.

Após a elaboração coletiva da receita de brigadeiro, trabalhamos o conceito e as características do gênero receita também com a utilização de slides e material xerocopiado. Nesse momento, os alunos já estavam questionando que tipo de produção escrita seria proposto e, ao invés do pedirem para que não fosse “passado nada para escrever” como costumavam falar, estavam inquietos para saber o fariam na aula seguinte, como evidenciado a seguir:

- “*Professora, amanhã a gente vai escrever uma receita?*” (Homem de Ferro);
- “*Tia, amanhã é outro assunto ou a gente continua com esse, vai continuar, né?*” (O Máscara).

Com relação à fala de *O Máscara*, é interessante esclarecermos que ele era chamado carinhosamente pelos colegas de “Do contra” porque estava sempre reclamando, dizendo que estava com preguiça e que não faria as tarefas, mas, depois terminava cumprindo com as atividades, mesmo fazendo questão de demonstrar desinteresse. Por esse motivo, o fato de ele mostrar curiosidade pelo que faríamos na próxima aula foi muito significativo para a nossa pesquisa. Outra curiosidade com relação ao *O Máscara* é que ele é o único da turma que chama a professora de tia.

4.3.2 Receita: produção escrita

Na semana seguinte, posterior à pré-escrita, iniciamos a etapa da **Produção escrita**. A princípio, retomamos as considerações sobre o gênero receita e perguntamos o que para eles não poderia faltar na produção de CF. Ao passo que os alunos iam opinando, anotávamos no quadro os elementos que deveriam compor um CF.

Propusemos, então, que os alunos fizessem uma junção dos dois gêneros trabalhados – criassem uma receita mostrando como deve ser feito um CF de sucesso. Na primeira escrita, os alunos deveriam produzir o texto no próprio caderno e, após sugestões e correções de possíveis desvios da norma culta, receberiam o papel ofício para reescrita, conforme a figura (12):

Figura 12 - Esboço da receita

TÍTULO: _____
INGREDIENTES:

MODO DE FAZER:

ASSINATURA: _____

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A etapa da produção escrita foi concluída nas duas aulas da segunda-feira. As aulas da terça-feira foram utilizadas para fazermos as correções e lermos em voz alta as produções de

três alunos (*Megamente, RD e Homem de Ferro*) que sinalizaram que poderíamos socializar com os colegas. Após ouvirem os textos produzidos pelos colegas, todos ficaram mais empolgados e *Bela* pediu que houvesse premiação para a melhor receita. Combinamos então que haveria premiação, mas não avisamos o que seria.

4.3.3 Receita: pós-escrita

A etapa da **Pós-escrita** foi bastante tranquila. As indagações sobre o porquê ter que reescrever o texto ou “passar a limpo”, como diziam na primeira SD, não existiram, já tínhamos superado a resistência da reescrita. Ao devolvermos os textos para a reescrita, muitos alunos já estavam cheios de ideias para melhorar suas “receitas”, e, a todo o momento, individualmente vinham tirar dúvidas e perguntar se estavam escrevendo bem. Em uma dessas conversas na mesa do professor, tivemos uma das melhores surpresas: *Capitão América* chegou tímido e, em voz de confiança, disse:

“Professora, antes dessas atividades eu gostava de escrever uns 5%, hoje eu gosto uns 80 ou 90%.”

As duas aulas da segunda-feira foram o suficiente para que os alunos reescrevessem suas receitas. Utilizamos as aulas da terça-feira para fazermos as considerações finais e parabenizarmos a todos pelo empenho e pelo resultado. Tínhamos avisado que premiaríamos o melhor texto (por nós avaliado), mas, como todas as produções textuais estavam muito boas, todos os alunos receberam um bombom e optamos por fazer uma votação em sala de aula com todos os participantes para premiar as duas melhores receitas com um livro de contos de Andersen, Grimm e Perrault, adaptado por Maurício de Sousa para a Turma da Mônica:

Figura 13 - Prêmios – B



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Legenda: Premiação para as duas melhores receitas

Finalizada a premiação, digitamos as receitas que foram expostas do lado de fora da sala. Seguem as receitas digitadas dos alunos que permitiram que seus textos fossem aqui apresentados:

RECEITA DE CONTO FANTÁSTICO

INGREDIENTES:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| * 30 folhas de papel pautado | * 4 reinos inimigos |
| * 1 cenário cheio de alienígenas | * 4 reinos aliados |
| * 4 xícaras de magia | * 60 escolas militares |
| * 1 colher de drama | * 6 reis presos |
| * 30 colheres de medo | * 8 escolas militares invadidas |
| * 20 heróis | * 1 reino aliado invadido |
| * 200 poderes heroicos | |
| * 600 soldados ajudantes | |

MODO DE PREPARO

Pegue as 30 folhas de papel pautado e coloque 1 cenário cheio de alienígenas, acrescente as 4 xícaras de magia, 1 colher de drama, 30 colheres de medo e mexa bastante.

Coloque aos poucos 20 heróis e 200 poderes heroicos, vá mexendo com cuidado para não embolotar, coloque 600 soldados ajudantes, 4 reinos inimigos, 4 reinos aliados, 60 escolas militares, 6 reis presos, 8 escolas militares invadidas e o reino aliado invadido. Bata tudo e coloque no forno alto por 45 minutos. Sirva quente.

Escrito por: Homem de Ferro

BOLO MONSTRO QUEIMADO

INGREDIENTES:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| * 2 colheres de teia de aranha | * 2 olhos de ciclope |
| * 3 colheres de cabeça de aranha | * 1 barbatana de tubarão fantasma |
| * 2 asas de morcego | * 2 xícaras de magia em pó |
| * 2 xícaras de sangue de lobisomem | * 2 colheres de glacê de Frankenstein |
| * 1 cabeça de abóbora fantasma de halloween | triturado |

MODO DE PREPARO

Pegue as teias de aranha e coloque num caldeirão, em seguida pegue as cabeças de aranha para misturar com as teias, jogue a magia em pó junto com o sangue de lobisomem. Bata no liquidificador o glacê de Frankenstein triturado e depois junte com os outros ingredientes no caldeirão batendo por dois minutos. Acrescente os olhos de ciclope. Leve ao forno por 1 hora.

Para a cobertura, bata no liquidificador a barbatana de tubarão fantasma e a cabeça de abóbora fantasma de halloween até ficar bem misturado. Quando o bolo ficar pronto, cubra e pode servir.

Escrito por: Harry Potter

BOLO DE TEIA DE ARANHA COM PERNA DE VELHO

INGREDIENTES:

- | | |
|---|---|
| * 1 cenário de terror | * 1 pote de teia de aranha |
| * 1 canela de velho | * 1 litro de goga |
| * 5 olhos de zumbi | * 1 pitada de suspense |
| * 1 tentáculo de polvo | * 2 unhas bem sujas |
| * 1 xícara de imaginação | * 1 xícara de criatividade para engrossar |
| * 1 xícara de medo | * 1 príncipe, 1 princesa e 1 vilão |
| * 1 trevo de quatro folhas para dar sorte | |

MODO DE PREPARO

Em um caldeirão, coloque o litro de goga para ferver, jogue a canela de velho e o pote de teia de aranha, mexa tudo e leve ao fogo e desligue. Espere esfriar e acrescente os olhos de zumbi e o tentáculo de polvo. Mexa tudo com uma colher de pau e leve ao forno alto por duas horas.

No liquidificador, coloque a xícara de imaginação, a pitada de suspense, a xícara de medo, as unhas sujas, o trevo de quatro folhas e a xícara de criatividade. Bata tudo até virar uma substância fantasmagórica e reserve para cobrir o bolo.

Depois que o bolo estiver pronto, tire do forno e espere esfriar. Em seguida, cubra-o com a substância fantasmagórica.

Sirva em 1 cenário de terror junto com o príncipe, a princesa e o vilão.

Escrito por: Malévola

CALDO DE ZUMBI

INGREDIENTES:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> * 1 cenário (cemitério) * 2 xícaras de olho de zumbi * 2 colheres de medo * 1 pitada de magia * 2 monstros | <ul style="list-style-type: none"> * 5 braços de pessoas mortas * 15 folhas de papel ofício * 5 colheres de fantasmas |
|--|--|

MODO DE PREPARO

Em um caldeirão, coloque duas xícaras de olhos de zumbi e 1 pitada de magia. Misture bastante e depois acrescente aos poucos as 15 folhas de papel ofício, as 2 colheres de monstros, os 5 braços de pessoas mortas, as duas colheres de medo e as 5 colheres de fantasmas. Mexa tudo com uma colher de pau podre e ligue o fogo bem alto e espere cozinhar por 5 minutos.

Convide seus amigos zumbis para um cenário assustador (cemitério) e sirva o caldo acompanhado de histórias assombrosas.

Escrito por: Elena de Avalor

Para o cumprimento dessa SD, fizemos uso de oito aulas assim distribuídas:

- ✓ Pré-escrita: 4 aulas;
- ✓ Produção escrita: 2 aulas;
- ✓ Pós-escrita: 2 aulas.

A aplicação dessa atividade foi bastante interessante, pois os participantes tiveram a oportunidade de explicar um gênero (CF) fazendo uso de outro (Receita), o que prova que eles aprenderam e assimilaram bem suas particularidades. Embora tenhamos dados que comprovem que a Gostatividade pelo CF contribui significativamente para o interesse em produzir textos em outros gêneros, não podemos negar a importância da mediação do professor nesse processo, uma vez que,

É importante que o professor tenha a consciência das ações languageiras que ele realiza na sala de aula e de suas reações com os interlocutores. É necessário saber, por exemplo, que quando se avalia, ele pode praticar esse ato enunciativo afetado por emoções positivas, como elogio ou recompensa; ou por emoções negativas, como reprovação, crítica e punição. Ao dar um comando a seus alunos, ele poderá vir carregado de confiança em suas capacidades ou de dúvida, descrédito. Professor e alunos afirmam, perguntam, ordenam, pedem, prometem, garantem, desculpam-se, agradecem, avaliam, enfim, constroem a aula por meio do discurso dialógico (BRASILEIRO, 2018, p. 24).

O resultado das Receitas demonstra que a Gostatividade apresentada pelo CF e a condução das aulas possibilitaram um despertar para a produção escrita também no gênero receita como pode ser constatado em algumas das respostas dadas à seguinte pergunta:

O que você sugeriria mudar nessas aulas/atividades para deixá-las melhores?

- *“Eu sugiro que tenha mais aulas assim, porque a gente fica mais disposto.”* (Sther);
- *“Nada, está bom D+.”* (Optimus Prime);
- *“Eu não mudaria nada porque foi tudo muito bom.”* (Viúva Negra);
- *“Eu gostaria que a gente fizesse teatro.”* (Ana Catarina);
- *“Queria que a gente assistisse mais filmes.”* (Megamente);
- *“Que todas essas atividades ficassem no lugar da prova.”* (Moana).

Apesar de terem demonstrado gostar das atividades propostas, os alunos começaram a ficar incomodados com a obrigatoriedade dos QA. Ana Catarina pediu para que a avaliação fosse feita oralmente e logo foi seguida pelos colegas. Porém, depois de explicarmos o quanto esse tipo de avaliação era importante para nossa pesquisa, responderam prontamente ao QA, mesmo a maioria deixando sem resposta a pergunta acima mencionada.

4.4 SD IV: Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico

Desde a aplicação da primeira SD, esclarecemos que na última iríamos produzir CF apoiados em tudo o que foi apresentado nas quatro SD desenvolvidas no decorrer das atividades. Como foi decidido em grupo que assistiríamos em sala de aula a mais um filme de temática fantástica que fosse adequado a faixa etária da turma e, como os alunos sempre comentavam e afirmavam gostar dos filmes da série de Harry Potter que foram produzidos a partir da série de livros escrita por J. K. Rowling, optamos por apresentar um filme baseado, também, em um romance da mesma autora. Do mesmo modo que aconteceu na exibição do primeiro filme, buscamos aproximar o ambiente da sala de aula com a atmosfera do cinema, apagando as luzes, fechando portas e janelas e distribuindo pipoca e doces.

Após o decorrer das três SD trabalhadas anteriormente, não só acreditávamos que nossos alunos estavam prontos para produzirem seus CF como eles próprios estavam ansiosos, confiantes e motivados para escreverem. Mais uma vez, seguimos as etapas da escrita: Pré-escrita; Produção escrita e Pós-escrita:

4.4.1 Conto Fantástico - Pré-escrita

Na **Pré-escrita**, assistimos em duas aulas a um filme, e, como os alunos já sabiam que iniciariamos assim nossa última SD e que ao final da mesma eles deveriam produzir um CF, ficaram atentos ao que poderiam utilizar como inspiração em suas produções. Nas duas aulas do dia seguinte, trabalhamos um CF como já havíamos feito na SD *Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ*. Dessa vez, o conto escolhido foi *As Formigas*, de Lygia Fagundes Telles, (anexo C). Arrumamos a sala em semicírculo e fizemos uma leitura silenciosa. Em seguida, ainda em semicírculo, dividimos a turma em três grupos para uma leitura dramatizada: o primeiro grupo leu as falas da narradora personagem; o segundo, da prima; e o último grupo ficou responsável pela leitura das falas da dona do sobrado. Após essas duas leituras, discutimos sobre o conto lido e fizemos relações com os filmes assistidos e com o conto de Marina Colasanti. Nesse momento, os alunos socializaram o conhecimento de outros filmes, contos e até “causos” que ouviram de familiares e amigos. Aproveitamos ainda para contextualizar nossos alunos, apresentando-os uma breve biografia das autoras Marina Colasanti e Lygia Fagundes Telles.

4.4.2 Conto Fantástico: Produção escrita

Finalizado o momento de Pré-escrita, iniciamos, na semana seguinte, o processo da **Produção escrita**. Antes de os alunos começarem a escrever, fizemos uma breve exposição de tudo que eles tinham produzido até então (maquetes e as descrições escritas dos cenários retratados nas mesmas, HQs e receitas) para que eles tivessem a consciência de quanto tinham produzido e crescido durante as SD e que a produção do CF era apenas mais uma fase e que estavam preparados para produzirem.

Foram necessárias três aulas para que os alunos concluíssem a primeira escrita de seus textos (duas aulas em um dia e uma no outro). No quarto horário do segundo dia, os alunos que se sentiram à vontade como *Capitão América* e *Homem de Ferro*

leram seus textos para a turma e aceitaram sugestões dos colegas. Todos os textos foram entregues para que fizéssemos as devidas correções e entregássemos para a reescrita nas aulas posteriores.

4.4.3 Conto Fantástico: pós-escrita

Na etapa da **Pós-escrita**, utilizamos duas aulas para concluirmos a versão final dos CF e, para tanto, foi entregue o material que simulava um livrinho ilustrado com a imagem de uma das maquetes produzidas na primeira SD:

Figura 14 - Livrinho para Conto Fantástico



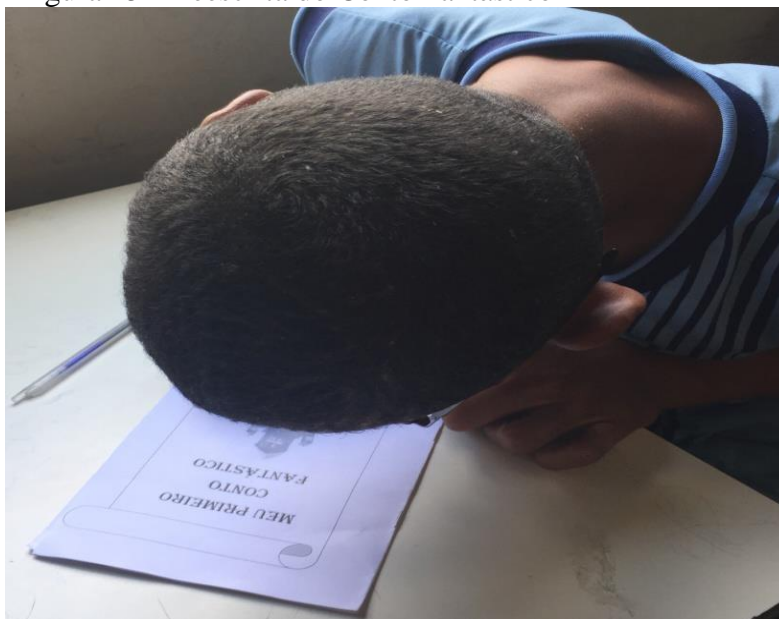
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao final da execução da última SD, pudemos constatar o quando os alunos estavam à vontade com suas produções textuais e sem se preocuparem com o tempo (evento que começamos a presenciar desde a aplicação da primeira SD).

No entanto, o que mais nos chamou à atenção na produção dos CF foi o fato de muitos alunos, assim que receberam o material para reescreverem seus textos, logo “reclamaram” que a quantidade de páginas (quatro) poderia não ser suficiente para concluírem suas produções. Independente do teor dos contos, ouvir de alunos que antes resistiam em escrever um parágrafo que precisariam de mais espaço para suas produções textuais foi muito recompensador.

Um aluno pediu para ser fotografado e ter sua foto iniciando sua reescrita no corpo do trabalho, no entanto tínhamos acertado no TALE e no TCLE que, para manter em sigilo os alunos e a escola, os nomes e as imagens dos participantes e da escola não apareceriam. Assim, para não ir de encontro com o registrado nos documentos acima citados e para contemplar o desejo do estudante, fizemos a foto de modo que nem o rosto do aluno e nem o escudo da escola aparecessem:

Figura 15 - Reescrita do Conto Fantástico -A

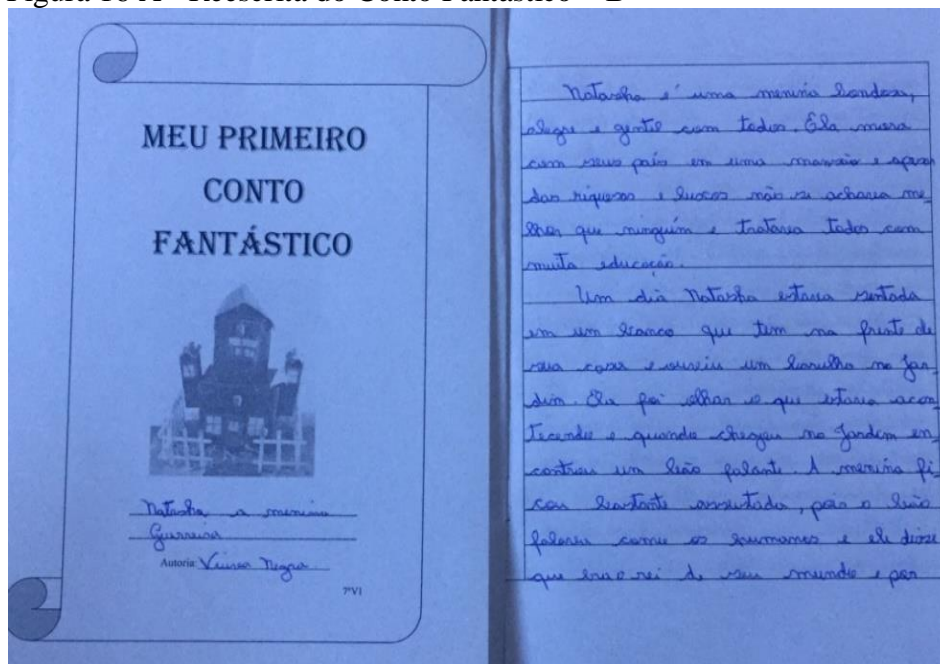


Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Legenda: Homem de Ferro no processo de reescrita do CF

Terminadas as produções, *Viúva Negra* nos autorizou registrar seu CF e apresentar nesta pesquisa (figuras 16A, 16B e 16C). Ao final da SD, ficou acertado junto à coordenação de fazermos uma exposição na escola dos contos produzidos no encerramento do ano letivo. Aproveitamos esse momento para premiarmos com um livro com a temática fantástica (figura 17) o melhor conto produzido em sala de aula.

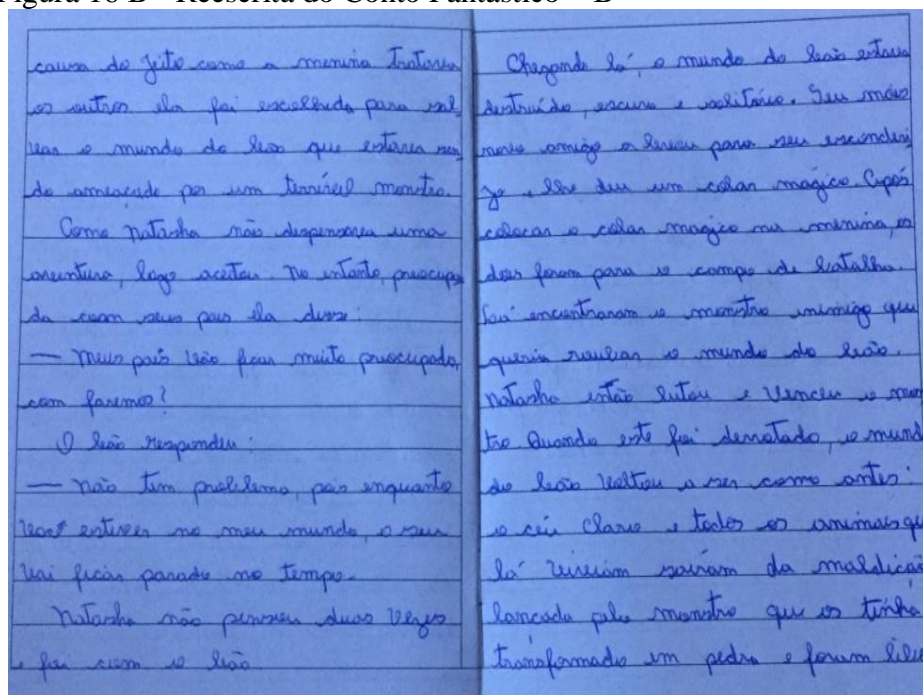
Figura 16 A - Reescrita do Conto Fantástico – B



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Legenda: Conto Fantástico escrito pela aluna Viúva Negra –parte I

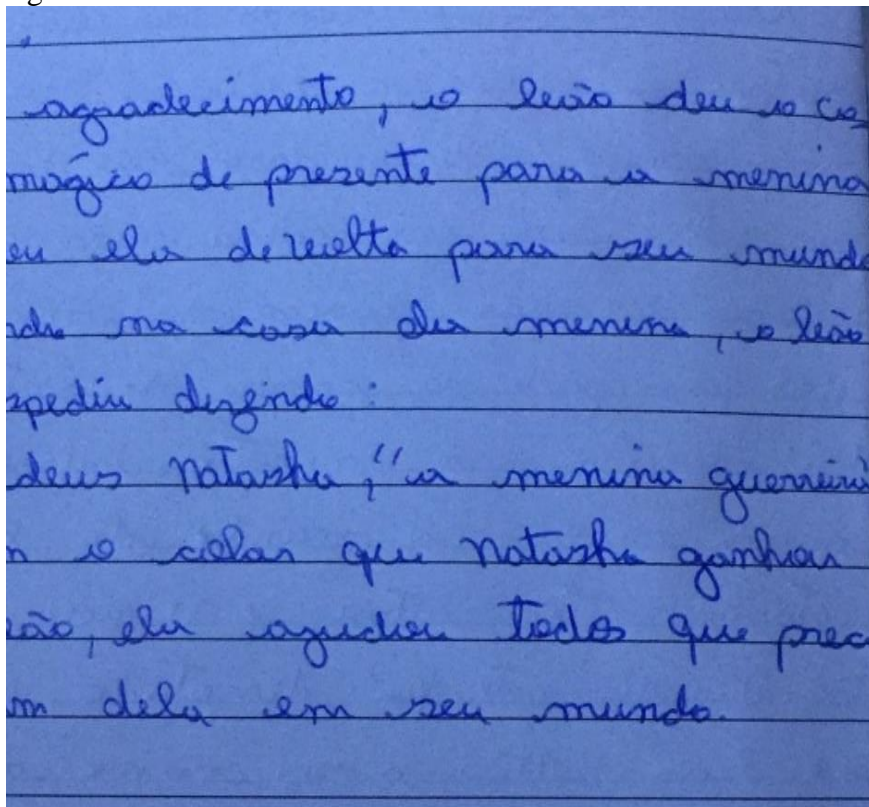
Figura 16 B - Reescrita do Conto Fantástico – B



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Legenda: Conto Fantástico escrito pela aluna Viúva Negra –parte II

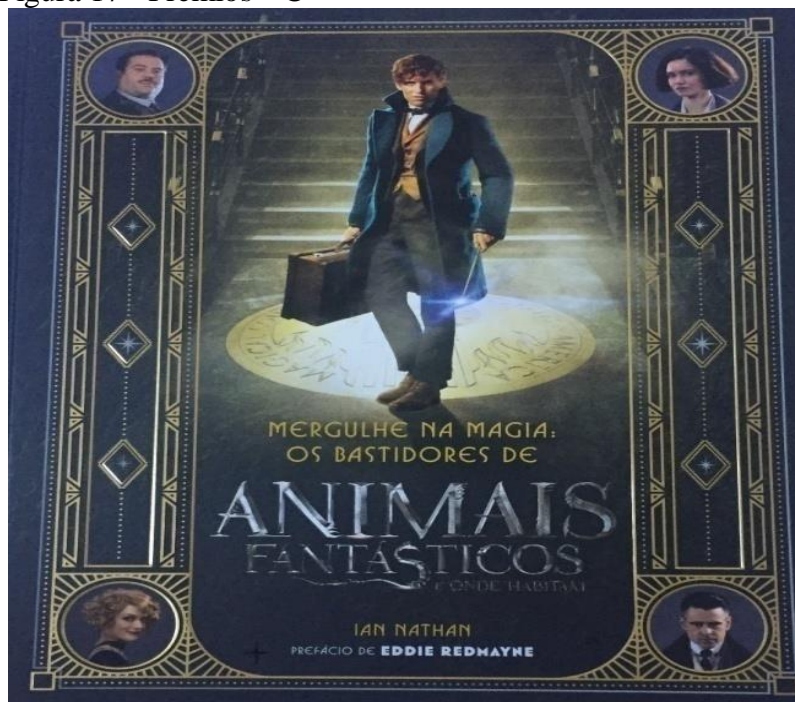
Figura 16 C - Reescrita do Conto Fantástico – B



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Legenda: Conto Fantástico escrito pela aluna Viúva Negra –parte III

Figura 17 - Prêmios - C



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Legenda: Premiação para o melhor CF

Para a conclusão da SD, fizemos uso de nove aulas assim distribuídas:

- ✓ Pré-escrita: 4 aulas;
- ✓ Produção escrita: 3 aulas;
- ✓ Pós-escrita: 2 aulas.

Como aconteceu no final das SD anteriores, aplicamos o QA, porém, mesmo verbalizando que tinham gostado da SD, disseram que não estavam mais aguentando responder aos questionários e, para a última e única pergunta objetiva, afirmaram não precisar responder.

4.5 Quadro síntese das Sequências Didáticas

Quadro 11: Síntese das sequências didáticas

Sequências Didáticas	Etapas da Escrita	Tempo Previsto
Constatando a Gostatividade pelo Conto Fantástico	<p>Pré-escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exibição de filme ✓ Discussão do filme ✓ Divisão da turma em grupos ✓ Confecção das maquetes ✓ Apresentação das maquetes <p>Produção escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1ª escrita – descrevendo o cenário fantástico <p>Pós-escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reescrita do cenário fantástico 	<p>2h/aula</p> <p>1h/aula</p> <p>1h/aula</p> <p>4h/aula</p> <p>2h/aula</p> <p>2h/aula</p> <p>2h/aula</p>

<p>Aproveitando o gosto pelo fantástico para a produção textual no gênero HQ</p>	<p>Pré-escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sondagem com jogo de perguntas e respostas ✓ Leitura e discussão do CF “Uma ideia toda azul” de Marina Colasanti <p>Produção escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1ª escrita – criando uma HQ com base no conto estudado <p>Pós-escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reescrita da HQ 	<p>1h/aula</p> <p>1h/aula</p> <p>4h/aula</p> <p>4h/aula</p>
<p>Receita: como criar um Conto Fantástico - Entendendo conceitos e características do gênero Conto Fantástico para produzir texto no gênero receita</p>	<p>Pré-escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sondagem oral - o que apreenderam sobre o gênero CF ✓ Aula expositiva sobre CF ✓ Elaboração coletiva de uma receita ✓ Aula expositiva sobre o gênero receita <p>Produção escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1ª escrita – criando uma receita de CF <p>Pós-escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reescrita da receita de CF 	<p>1h/aula</p> <p>1h/aula</p> <p>1h/aula</p> <p>1h/aula</p> <p>2h/aula</p> <p>2h/aula</p>

<p>Mãos à obra: a produção de Conto Fantástico</p>	<p>Pré-escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exibição de filme ✓ Leitura e discussão do CF “As Formigas” de Lygia Fagundes Telles <p>Produção escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1ª escrita – produção do CF <p>Pós-escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reescrita do CF 	<p>2h/aula</p> <p>2h/aula</p> <p>3h/aula</p> <p>2h/aula</p>
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conviver com declarações e atitudes de muitos alunos que afirmavam não gostar de LP e menos ainda de produzir textos escritos foi algo que sempre nos incomodou bastante, principalmente porque víamos que a maioria desses estudantes produziam textos escritos fora do ambiente escolar como, por exemplo, nas redes sociais. Inquietava-nos, então, o fato de que a escola e, em especial, as aulas de LP, que em tese deveriam proporcionar uma atmosfera mais adequada para desenvolver o gosto e a destreza em produzir textos escritos, não conseguissem cumprir (ao menos como deveriam) seu papel.

Diante dessa conjuntura, o propósito de nossa pesquisa de mestrado foi de nos aprofundarmos no conceito de Gostatividade e de investigar se o gosto pelo gênero CF poderia influenciar positivamente na produção escrita de nossos alunos, em especial de uma turma de sétimo ano de uma escola pública do município de Buerarema.

A escolha em investigar o gosto pelo gênero CF e propor atividades de produção escrita a partir desse mesmo gênero não aconteceu de forma aleatória. Havíamos entendido, tanto em atividade em sala de aula quanto em conversas com colegas da mesma turma e observando nossos alunos em seus momentos de descontração, que estes demonstravam gostar da temática fantástica. Assim, para este estudo nos embasamos no conceito de Gostatividade apresentado por Andrade Neta (2011), além de termos mostrado um retrospecto histórico da produção escrita em sala de aula nas escolas brasileiras, bem como apresentado a maneira de como a literatura é vista no ambiente escolar e como o gênero CF pode ser um motivador para a produção textual.

No que diz respeito à intervenção pedagógica, elaboramos e aplicamos uma proposta didática que teve como eixo o enredo fantástico, para, a partir dele, conduzirmos nossos alunos ao exercício da produção escrita de forma agradável não apenas na produção de CF, como também na produção de textos em outros gêneros. Com isso, ao utilizarmos a Gostatividade pelo fantástico apresentada por nossos alunos colaboradores, averiguamos um maior empenho desses estudantes em executar as atividades de produção escrita propostas, demonstrando interesse, satisfação e gosto em escrever.

Constatamos, por meio da análise das categorias - 1) gosto em escrever, 2) gosto pelo fantástico, 3) gosto em produzir texto nas aulas de LP e 4) implicações emocionais – acreditando em si - que a utilização de um gênero do gosto dos alunos para propor produções textuais foi favorável para que emergisse o gosto também em produzir textos escritos no ambiente escolar, porém, sem desconsiderar a importância da motivação extrínseca e

intrínseca, das atividades contextualizadas de pré-escrita e pós-escrita e da atitude colaborativa e afetiva do professor.

Sobre a primeira categoria, percebemos que tanto os alunos que afirmaram em suas EI que gostavam de escrever quando os que disseram não gostar ou não saber escrever apresentaram avanço na qualidade de seus textos e interesse em produzi-los no período da aplicação da proposta de intervenção.

No tocante à segunda e à terceira categorias, tivemos a confirmação que nossos alunos gostavam da temática fantástica e que a Gostatividade pelo gênero CF foi decisiva para gostarem de produzir textos na escola.

Sobre a quarta e última categoria analisada, podemos afirmar que a realidade apresentada por nossos alunos foi modificada positivamente, pois antes da aplicação de nossa proposta de intervenção estes demonstravam pouca ou nenhuma crença em si, porém, já no decorrer da aplicação das SD e após o término das mesmas, testemunhamos o quanto a autoestima dos alunos participantes da pesquisa foi elevada no que diz respeito às suas produções escritas.

Acreditamos que esta pesquisa colaborou com os estudos da área, uma vez que os resultados encontrados mostraram avanços significativos na produção de textos dos alunos participantes desta investigação. Consideramos, assim, que a partir de sua divulgação, este trabalho pode influenciar na prática docente de outros profissionais de LP do EF II que busquem tornar mais prazeroso para seus alunos o aprendizado da produção escrita e veja no gosto manifestado por eles um meio possível para iniciá-los na prática da produção escrita.

REFERÊNCIAS

AMADO, João; CARDOSO, Ana Paula. A investigação-ação e suas modalidades. In: AMADO; João. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017, p.189-199.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO; João. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017, p.209-234.

ANDRADE NETA, N. F. **Emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera**. 2011. 484 f. Tese (Doutorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura) - Facultad de Educación, Centro de Formación Del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2011.

_____. Se gosto, gosto. Se não gosto, não gosto. E isso influencia mesmo? Um estudo da dimensão afetiva na formação docente. In: IV Simpósio Baiano das Licenciaturas/ IV Seminário Baiano do PIBID/IAT, 2014, Ilhéus. **Formação de Professores/Professoras: currículos, saberes e práticas inovadoras**. Ilhéus, 2014.

ANDRADE, R. M.; ANDRADE NETA, N. F. A dimensão afetiva do/no fazer docente: reflexões acerca do seu lugar na pedagogia da autonomia. In: VIII Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras, 2016, Ilhéus. **Anais...** Ilhéus, 2016, p. 6-18.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, Claudia; Sturm, Luciane. (Org.). **Letramento: Práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 65-78.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BEAUGRANDE, R; DRESSLER, W. **Introduction to textlinguistics**. Londres/Nova York: Longman, 1983.

BISPO, Neilma da Silva. **Motivação para a produção escrita no ensino fundamental II: o olhar do aluno**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, 2018.

BRAIT, Beth. PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. (Org.) **A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS**. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 15-25.

_____. **Literatura e outras linguagens**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: SEF/MEC, 1998. 106 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular** (versão final). 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicação.pdf> Acesso em: 12/09/2018.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. (Série Ideias Sobre Linguagem).

CANTANHÊDE, Flor de Liz M. **A contribuição da afetividade no ensino fundamental**. III CONEDU Congresso Nacional de Educação, Natal – RN, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedo/trabalhos/TRABALHO_EVO56_MD1_SA3_ID9315_17082016180903.pdf> Acesso em: 09 de jun. 2019.

CASSANY, Daniel. **Descrver o escrever: como se aprende a escrever**. Itajaí: Univali, 1999.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CESARINI, Remo. **O fantástico**. Trad. De Nilton César Tridapalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 7 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

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

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon**. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DOLZ, Joaquim; DECANDIO, Fabrício; GAGNON, Roxane. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Emiliane Santana. **Leitura, música e emoção: uma proposta didática para os anos finais do ensino fundamental**. 2018. 264f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, 2018.
- GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006. 95p.
- GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Constituição do sujeito-leitor: análise de alguns aspectos relevantes. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. [Org.]. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2006, p. 195-222.
- GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.
- GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. [Org.]. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2006, p.15-45.
- _____. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, vol. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>>. Acesso em: 11 de jun. 2019.
- MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 11 de jun. 2019.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **O Problema da Afetividade em Vygotsky**. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988.
- ROJO, Roxane.(Org.) **A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS**. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. A formação do leitor literário na escola e a presença da indústria cultural no processo. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 273-284, jan./abr. 2017.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Célia Jesus dos Santos. **A correção e a avaliação do texto escrito na escola: uma proposta didática a partir da correção textual-interativa**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, 2017.

SILVA, Marina Cabral da. **O Texto Escrito**. Brasil Escola. [s.d]. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/texto-escrito.htm>> Acesso em: 12 de dez. 2018.

SILVEIRA, Elisete Ávila da. **A importância da Afetividade na aprendizagem escolar: O Afeto na Relação Aluno-professor**. 2014. Disponível em: <<https://psicologando.com.br/atuacao/escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor.Psicologando.com>> Acesso em: 11 de jun. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAILLE, Yves de La. **Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget**. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: **A relação professor – aluno**. Anuário 2000. GT Psicologia da educação, Anped, setembro, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

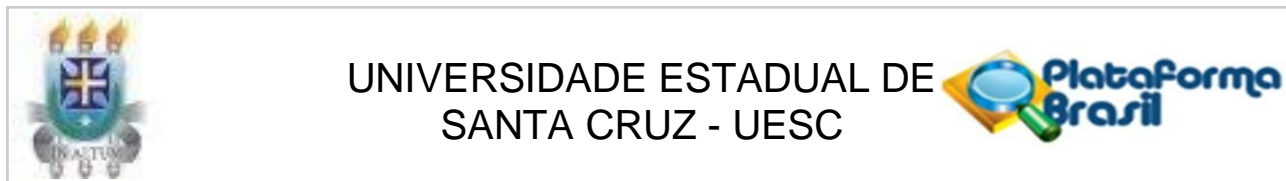
TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Ondina Braga. Lisboa: Moraes, 1977.

VIEGAS, Ana Cristina, C. Alguns desafios do ensino de literatura na educação básica. **Gragoatá**. Niterói, n. 37, p. 255-267, 2. Sem, 2014.

VOLOBUEF, Karin. Uma leitura do fantástico: A invenção de Morel (A. B. Casares) e O processo (F. Kafka). **Revista Letras**, Curitiba, n. 53, p. 109-123, jun. 2000.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

ZILBERMAN, Regina. **O conto fantástico: Características e Trajetória Histórica**. 2009. Disponível em: <https://terceiroeixo.pbworks.com/f/o_conto_fantastico.doc> Acesso em: 07 de mai. 2018.

ANEXO A - Parecer de aprovação do projeto de pesquisa**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A GOSTATIVIDADE E A PRODUÇÃO DE CONTOS FANTÁSTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: Roberta Leal Lopes Guimaraes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09931219.9.0000.5526

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.232.637

Apresentação do Projeto:

O protocolo Caae 09931219.9.0000.5526, intitulado "A GOSTATIVIDADE E A PRODUÇÃO DE CONTOS FANTÁSTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA", sob a responsabilidade de Roberta Leal Lopes Guimaraes, é um projeto de pesquisa de mestrado, desenvolvido sob a orientação do Prof. Rogério Soares - Profletras/UESC-, contando com financiamento próprio. Pretende investigar como a gostatividade do gênero conto fantástico pode despertar o interesse dos alunos para a produção escrita de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, 26 alunos serão convidados a participar da pesquisa por meio de entrevistas, observação participativa e registro em diário de campo durante período aproximado de seis meses em 2019.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o apresentado no projeto, os objetivos da pesquisa são os transcritos abaixo: Objetivo

Primário:

Avaliar como a gostatividade do gênero conto fantástico pode despertar o interesse dos alunos para a produção escrita de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II.

Objetivo Secundário:

1. Descobrir os motivos pelos quais os estudantes são relutantes quando solicitados a produzir textos na escola;
2. Analisar como a fantasia enquanto estratégia criativa pode contribuir para que o aluno se sinta

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16

Bairro: SALOBRINHO

CEP: 45.662-900

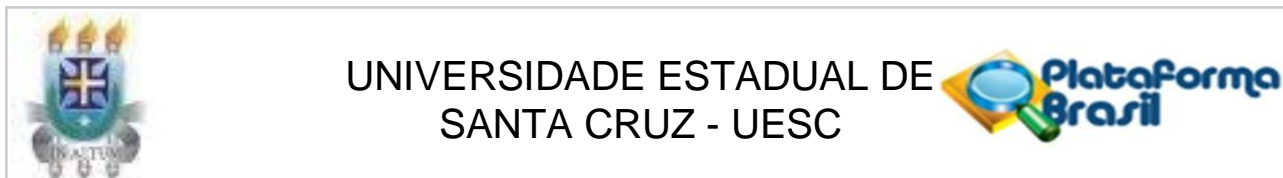
UF: BA

Município: ILHEUS

Telefone: (73)3680-5319

Fax: (73)3680-5319

E-mail: cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.232.637

motivado a escrever;

3. Explicar como a escolha por afinidade do gênero conto fantástico pode influenciar positiva ou negativamente na produção textual do aluno.

Verifica-se adequação do título ao tema proposto e coerência com a metodologia a ser adotada na pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa são apresentados como transcrito abaixo: Riscos:

Respeitando-se os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, haverá a proteção da identidade dos participantes. Os riscos envolvendo a saúde e a integridade física dos sujeitos são mínimos, pois todas as atividades ocorrerão dentro dos limites da escola e não haverá manipulação de objetos cortantes, perfurantes, tóxicos ou algo semelhante. Todas as atividades serão orientadas e supervisionadas pela pesquisadora, desse modo,

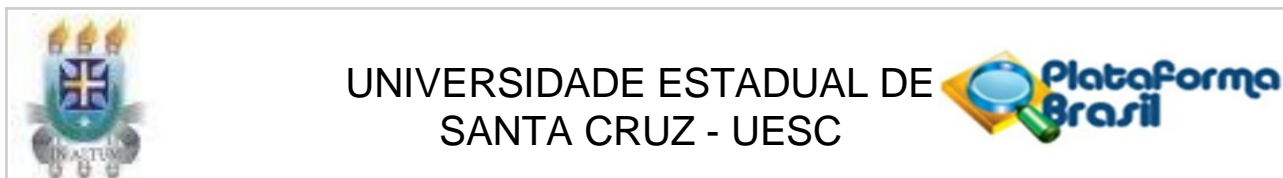
não será permitida a realização de qualquer tarefa fora dos limites da escola. No que tange à integridade psicológica e moral, como a pesquisa contará com interações verbais entre a pesquisadora/professora e seus alunos, será tomado o cuidado para que não haja a exposição de nenhum fator que venha constranger o aluno. Não será permitida nenhuma ação por parte dos envolvidos que afete sua liberdade, crença, sexualidade ou etnia. Mesmo assim, os procedimentos realizados nas etapas poderão trazer alguns riscos como: timidez, ansiedade, nervosismo, desconforto e instabilidade emocional. Porém, se durante qualquer atividade da pesquisa, o aluno por qualquer motivo optar por não participar da mesma, fica resguardado aqui o seu direito de não participar parcialmente ou integralmente da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer problema ou prejuízo.

Benefícios:

Embora os riscos sejam mínimos, os benefícios serão grandes, uma vez que, trabalharemos para entender como o gostar do gênero textual conto fantástico pode influenciar na eficiência da produção textual e propor atividades que usem o gosto dos nossos alunos como motivador para que os mesmos venham produzir textos escritos em sala de aula. Assim, os envolvidos terão como benefício participar de atividades que serão pensadas e elaboradas para contemplar seus gostos e interesses e assim se sentirem motivados a buscar melhorar suas produções escritas em sala de aula.

Texto semelhante foi acrescentado no TCLE, informando os possíveis riscos/desconfortos e

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.232.637

benefícios da pesquisa aos participantes.

Assim, consideramos que esta pesquisa atende aos fundamentos éticos e científicos pertinentes em relação a ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de natureza educacional na área de ensino de língua portuguesa, que visa contribuir para a melhoria do ensino da disciplina na escola básica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acusamos que no protocolo 09931219.9.0000.5526 são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

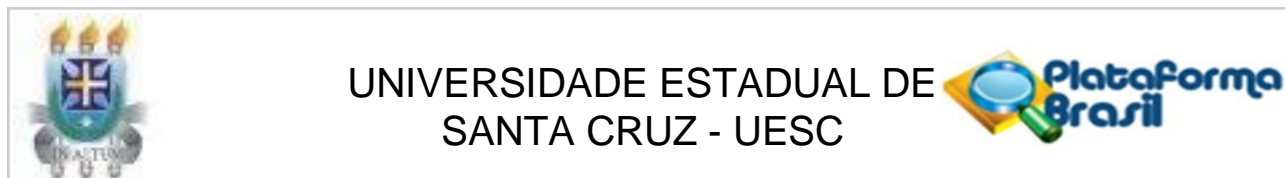
1. Folha de rosto, devidamente preenchida, com as informações de título do projeto e número de participantes em conformidade com as demais informações cadastradas, assinada e datada pelo pesquisador responsável e pelo responsável institucional;
2. Declaração de responsabilidade, na qual o pesquisador responsável se compromete a iniciar a pesquisa apenas após o término da tramitação da análise ética;
3. Projeto na íntegra, descrevendo satisfatoriamente os fundamentos e procedimentos da pesquisa, possibilitando a análise dos elementos inerentes à ética na pesquisa envolvendo seres humanos;
4. Instrumentos para coleta de dados [roteiro de entrevista; gravações de áudio e registro em diário de campo];
5. Carta de anuência, devidamente assinada pelo responsável do local de execução da pesquisa;
6. Currículo Lattes do(s) pesquisador(es) principal e da equipe da pesquisa;
7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais de menores;
8. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido de menores.

Recomendações:

Recomendamos:

1. Substituir o texto referente a "critério de exclusão" por 'não se aplica';
2. No Tale, não há necessidade de inclusão de assinatura datiloscópica, pois os alunos são

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.232.637+

letrados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após leitura e análise do protocolo, considerou-se que se trata de pesquisa relevante, em que foram respeitados os preceitos da ética em pesquisa envolvendo seres humanos. Sendo assim, recomenda-se a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou o Protocolo de Pesquisa "A GOSTATIVIDADE E A PRODUÇÃO DE CONTOS FANTÁSTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA", CAAE

09931219.9.0000.5526, em reunião ordinária realizada em 27 de março de 2019 e considerou que a proposta possui mérito científico e demonstra atender os requisitos atinentes à ética em pesquisa com seres humanos. Após relato e discussão do protocolo, este Colegiado emitiu parecer favorável à APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. No caso de eventos adversos, estes deverão ser notificados ao CEP. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1287947.pdf	14/03/2019 20:32:45		Aceito
Outros	roberta_roteiro_entrevista.pdf	14/03/2019 20:26:53	Roberta Leal Lopes Guimaraes	Aceito
Outros	Lattes_Rogério_Soares_de_Oliveira.pdf	14/03/2019 20:25:44	Roberta Leal Lopes Guimaraes	Aceito
Outros	Curriculo_Roberta_Leal_Lopes_Guimaraes.pdf	14/03/2019 20:24:59	Roberta Leal Lopes Guimaraes	Aceito
Outros	tale_alunos_menores.pdf	14/03/2019 20:24:01	Roberta Leal Lopes Guimaraes	Aceito
Outros	autorizacao_de_audio_aluno.pdf	14/03/2019 20:22:26	Roberta Leal Lopes Guimaraes	Aceito
Outros	carta_anuencia.pdf	14/03/2019 20:21:48	Roberta Leal Lopes Guimaraes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	roberta_projeto_completo.pdf	14/03/2019 20:20:31	Roberta Leal Lopes Guimaraes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsavel_legal.pdf	14/03/2019 20:10:37	Roberta Leal Lopes Guimaraes	Aceito

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16

Bairro: SALOBRINHO

CEP: 45.662-900

UF: BA

Município: ILHEUS

Telefone: (73)3680-5319

Fax: (73)3680-5319

E-mail: cep_uesc@uesc.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ - UESC



Continuação do Parecer: 3.232.637

Cronograma	roberta_cronograma.pdf	14/03/2019 20:10:08	Roberta Leal Lopes Guimaraes	Aceito
Orçamento	roberta_orcamento.pdf	14/03/2019 20:09:54	Roberta Leal Lopes Guimaraes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_responsabilidade.pdf	14/03/2019 20:09:22	Roberta Leal Lopes Guimaraes	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	14/03/2019 20:08:15	Roberta Leal Lopes Guimaraes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ILHEUS, 29 de março de 2019

**Assinado por: Alexandre
Dias Munhoz
(Coordenador(a))**

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16

Bairro: SALOBRINHO

CEP: 45.662-900

UF: BA

Município: ILHEUS

Telefone: (73)3680-5319

Fax: (73)3680-5319

E-mail: cep_uesc@uesc.br

ANEXO B – Texto utilizado na SD II

Uma ideia toda azul

Um dia o rei teve uma ideia. Era a primeira da vida toda e, tão maravilhado ficou com aquela ideia azul, que não quis saber de contar aos ministros. Desceu com ela para o jardim, correu com ela nos gramados, brincou com ela de esconder entre outros pensamentos, encontrando-a sempre com alegria, linda ideia dele toda azul.

Brincaram até o rei adormecer encostado numa árvore.

Foi acordar tateando a coroa e procurando a ideia, para perceber o perigo. Sozinha no seu sono, solta e tão bonita, a ideia poderia ter chamado a atenção de alguém. Bastaria esse alguém pegá-la e levá-la. É tão fácil roubar uma ideia! Quem jamais saberia que já tinha dono?

Com a ideia escondida debaixo do manto, o rei voltou para o castelo. Esperou a noite. Quando todos os olhos se fecharam, ele saiu dos seus aposentos, atravessou salões, desceu escadas, subiu degraus, até chegar ao corredor das salas do tempo. Portas fechadas e o silêncio. Que sala escolher?

Diante de cada porta o rei parava, pensava e seguia adiante. Até chegar à sala do sono. Abriu. Na sala acolchoada, os pés do rei afundavam até o tornozelo, o olhar se embaraçava em gases, cortinas e véus pendurados como teias. Sala de quase escuro, sempre igual. O rei deitou a ideia adormecida na cama de marfim, baixou o cortinado, saiu e trancou a porta.

A chave prendeu no pescoço em grossa corrente. E nunca mais mexeu nela.

O tempo correu seus anos. Ideias o rei não teve mais, nem sentiu falta, tão ocupado estava em governar. Envelhecia sem perceber, diante dos educados espelhos reais que mentiam a verdade. Apenas sentia-se mais triste e mais só, sem que nunca mais tivesse tido vontade de brincar nos jardins.

Só os ministros viam a velhice do rei. Quando a cabeça ficou toda branca, disseram-lhe que já podia descansar, e o libertaram do manto.

Posta a coroa sobre a almofada, o rei logo levou a mão à corrente.

Ninguém mais se ocupa de mim – dizia, atravessando salões, descendo escadas a caminho da sala do tempo. Ninguém mais me olha – dizia. Agora, posso buscar minha linda ideia e guardá-la só para mim.

Abriu a porta, levantou o cortinado.

Na cama de marfim, a ideia dormia azul como naquele dia.

Como naquele dia, jovem, tão jovem, uma ideia menina. E linda. Mas o rei não era mais o rei daquele dia. Entre ele e a ideia estava todo o tempo passado lá fora, o tempo todo parado na sala do sono. Seus olhos não viam na ideia a mesma graça. Brincar não queria, nem rir. Que fazer com ela? Nunca mais saberiam estar juntos como naquele dia.

Sentado na beira da cama o rei chorou suas duas últimas lágrimas, as que tinha guardado para a maior tristeza.

Depois, baixou o cortinado e, deixando a ideia adormecida, fechou para sempre a porta.

COLASANTI, Marina. Uma ideia toda azul. In: COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. 21ª Ed. São Paulo: Global, 2001, p. 30 -33.

ANEXO C – Texto utilizado na SD IV

As Formigas

Quando minha prima e eu descemos do táxi já era quase noite.

Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada.

Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.

— É sinistro.

Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha?

Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes, com liberdade de usar o fogareiro no quarto, a dona nos avisara por telefone que podíamos fazer refeições ligeiras com a condição de não provocar incêndio. Subimos a escada velhíssima, cheirando a creolina.

— Pelo menos não vi sinal de barata — disse minha prima.

A dona era uma velha balofa, de peruca mais negra do que a asa da graúna. Vestia um desbotado pijama de seda japonesa e tinha as unhas aduncas recobertas por uma crosta de esmalte vermelho-escuro descascado nas pontas encardidas. Acendeu um charutinho.

— É você que estuda medicina? — perguntou soprando a fumaça na minha direção.

— Estudo direito. Medicina é ela.

A mulher nos examinou com indiferença. Devia estar pensando em outra coisa quando soltou uma baforada tão densa que precisei desviar a cara. A saleta era escura, atulhada de móveis velhos, desparelhados. No sofá de palhinha furada no assento, duas almofadas que pareciam ter sido feitas com os restos de um antigo vestido, os bordados salpicados de vidrilho.

— Vou mostrar o quarto, fica no sótão — disse ela em meio a um acesso de tosse. Fez um sinal para que a seguíssemos.

— O inquilino antes de vocês também estudava medicina, tinha um caixotinho de ossos que esqueceu aqui, estava sempre mexendo neles.

Minha prima voltou-se:

— Um caixote de ossos?

A mulher não respondeu, concentrada no esforço de subir a estreita escada de caracol que ia dar no quarto. Acendeu a luz. O quarto não podia ser menor, com o teto em declive tão acentuado que nesse trecho teríamos que entrar de gatinhas. Duas camas, dois armários e uma

cadeira de palhinha pintada de dourado. No ângulo onde o teto quase se encontrava com o assoalho, estava um caixotinho coberto com um pedaço de plástico. Minha prima largou a mala e pondo-se de joelhos puxou o caixotinho pela alça de corda. Levantou o plástico. Parecia fascinada.

— Mas que ossos tão miudinhos! São de criança?

— Ele disse que eram de adulto. De um anão.

— De um anão? É mesmo, a gente vê que já estão formados...

Mas que maravilha, é raro à beça esqueleto de anão.

E tão limpo, olha aí — admirou-se ela. Trouxe na ponta dos dedos um pequeno crânio de uma brancura de cal. — Tão perfeito, todos os dentinhos!

— Eu ia jogar tudo no lixo, mas se você se interessa pode ficar com ele. O banheiro é aqui ao lado, só vocês é que vão usar, tenho o meu lá embaixo. Banho quente, extra. Telefone, também. Café das sete às nove, deixo a mesa posta na cozinha com a garrafa térmica, fechem bem a garrafa — recomendou coçando a cabeça. A peruca se deslocou ligeiramente.

Soltou uma baforada final: — Não deixem a porta aberta senão meu gato foge.

Ficamos nos olhando e rindo enquanto ouvíamos o barulho dos seus chinelos de salto na escada. E a tosse encatarrada.

Esvaziei a mala, dependurei a blusa amarrotada num cabide que enfiei num vão da veneziana, preendi na parede, com durex, uma gravura de Grassmann e sentei meu urso de pelúcia em cima do travesseiro. Fiquei vendo minha prima subir na cadeira, desatarraxar a lâmpada fraquíssima que pendia de um fio solitário no meio do teto e no lugar atarraxar uma lâmpada de duzentas velas que tirou da sacola.

O quarto ficou mais alegre. Em compensação, agora a gente podia ver que a roupa de cama não era tão alva assim, alva era a pequena tibia que ela tirou de dentro do caixotinho.

Examinou-a. Tirou uma vértebra e olhou pelo buraco tão reduzido como o aro de um anel. Guardou-as com a delicadeza com que se amontoam ovos numa caixa.

— Um anão. Raríssimo, entende? E acho que não falta nenhum ossinho, vou trazer as ligaduras, quero ver se no fim da semana começo a montar ele.

Abrimos uma lata de sardinha que comemos com pão, minha prima tinha sempre alguma lata escondida, costumava estudar até a madrugada e depois fazia sua ceia. Quando acabou o pão, abriu um pacote de bolacha Maria.

— De onde vem esse cheiro? — perguntei farejando. Fui até o caixotinho, voltei, cheirei o assoalho. — Você não está sentindo um cheiro meio ardido?

— É de bolor. A casa inteira cheira assim — ela disse. E puxou o caixotinho para debaixo da cama.

No sonho, um anão louro de colete xadrez e cabelo repartido no meio entrou no quarto fumando charuto. Sentou-se na cama da minha prima, cruzou as perninhas e ali ficou muito sério, vendo-a dormir. Eu quis gritar, Tem um anão no quarto!, mas acordei antes. A luz estava acesa. Ajoelhada no chão, ainda vestida, minha prima olhava fixamente algum ponto do assoalho.

— Que é que você está fazendo aí? — perguntei.

— Essas formigas. Apareceram de repente, já enturmadas. Tão decididas, está vendo?

Levantei e dei com as formigas pequenas e ruivas que entravam em trilha espessa pela fresta debaixo da porta, atravessavam o quarto, subiam pela parede do caixotinho de ossos e desembocavam lá dentro, disciplinadas como um exército em marcha exemplar.

— São milhares, nunca vi tanta formiga assim. E não tem trilha de volta, só de ida — estranhei.

— Só de ida.

Contei-lhe meu pesadelo com o anão sentado em sua cama.

— Está debaixo dela — disse minha prima e puxou para fora o caixotinho. Levantou o plástico. — Preto de formiga! Me dá o vidro de álcool.

— Deve ter sobrado alguma coisa aí nesses ossos e elas descobriram, formiga descobre tudo. Se eu fosse você, levava isso lá pra fora.

— Mas os ossos estão completamente limpos, eu já disse.

Não ficou nem um fiapo de cartilagem, limpíssimos. Queria saber o que essas bandidas vêm fuçar aqui.

Respingou fartamente o álcool em todo o caixote. Em seguida, calçou os sapatos e, como uma equilibrista andando no fio de arame, foi pisando firme, um pé diante do outro na trilha de formigas. Foi e voltou duas vezes. Apagou o cigarro. Puxou a cadeira. E ficou olhando dentro do caixotinho.

— Esquisito. Muito esquisito.

— O quê?

— Me lembro que botei o crânio em cima da pilha, me lembro que até calcei ele com as omoplatas para não rolar. E agora ele está aí no chão do caixote, com uma omoplata de cada lado. Por acaso você mexeu aqui?

— Deus me livre, tenho nojo de osso! Ainda mais de anão.

Ela cobriu o caixotinho com o plástico, empurrou-o com o pé e levou o fogareiro para a mesa, era a hora do seu chá.

No chão, a trilha de formigas mortas era agora uma fita escura que encolheu. Uma formiguinha que escapou da matança passou perto do meu pé, já ia esmagá-la quando vi que levava as mãos à cabeça, como uma pessoa desesperada.

Deixei-a sumir numa fresta do assoalho.

Voltei a sonhar aflitivamente, mas dessa vez foi o antigo pesadelo com os exames, o professor fazendo uma pergunta atrás da outra e eu muda diante do único ponto que não tinha estudado. Às seis horas o despertador disparou veementemente. Travei a campainha. Minha prima dormia com a cabeça coberta. No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, à procura delas. Não vi nenhuma. Voltei pisando na ponta dos pés e então entreabri as folhas da veneziana. O cheiro suspeito da noite tinha desaparecido. Olhei para o chão: desaparecera também a trilha do exército massacrado. Espiei debaixo da cama e não vi o menor movimento de formigas no caixotinho coberto.

Quando cheguei por volta das sete da noite, minha prima já estava no quarto. Achei-a tão abatida que carreguei no sal da omelete, tinha a pressão baixa. Comemos num silêncio voraz. Então me lembrei.

— E as formigas?

— Até agora, nenhuma.

— Você varreu as mortas?

Ela ficou me olhando.

— Não varri nada, estava exausta. Não foi você que varreu?

— Eu?! Quando acordei, não tinha nem sinal de formiga nesse chão, estava certa que antes de deitar você juntou tudo... Mas então, quem?!

Ela apertou os olhos estrábicos, ficava estrábica quando se preocupava.

— Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo.

Fui buscar o tablete de chocolate e perto da porta senti de novo o cheiro, mas seria bolor? Não me parecia um cheiro assim inocente, quis chamar a atenção da minha prima para esse aspecto, mas ela estava tão deprimida que achei melhor ficar quieta. Espargi água-de-colônia Flor de Maçã por todo o quarto (e se ele cheirasse como um pomar?) e fui deitar cedo. Tive o segundo tipo de sonho, que competia nas repetições com o tal sonho da prova oral, nele eu marcava encontro com dois namorados ao mesmo tempo. E no mesmo lugar. Chegava o primeiro e minha aflição era levá-lo embora dali antes que chegasse o segundo. O segundo, desta vez, era o anão. Quando só restou o oco de silêncio e sombra, a voz da minha prima me

fisgou e me trouxe para a superfície. Abri os olhos com esforço. Ela estava sentada na beira da minha cama, de pijama e completamente estrábica.

— Elas voltaram.

— Quem?

— As formigas. Só atacam de noite, antes da madrugada. Estão todas aí de novo.

A trilha da véspera, intensa, fechada, seguia o antigo percurso da porta até o caixotinho de ossos por onde subia na mesma formação até desformigar lá dentro. Sem caminho de volta.

— E os ossos?

Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.

— Aí é que está o mistério. Aconteceu uma coisa, não entendo mais nada! Acordei pra fazer pipi, devia ser umas três horas. Na volta, senti que no quarto tinha *algo* mais, está me entendendo? Olhei pro chão e vi a fila dura de formigas, você se lembra? Não tinha nenhuma quando chegamos. Fui ver o caixotinho, todas se trançando lá dentro, lógico, mas não foi isso o que quase me fez cair pra trás, tem uma coisa mais grave: é que os ossos estão mesmo mudando de posição, eu já desconfiava mas agora estou certa, pouco a pouco eles estão... Estão se organizando.

— Como, se organizando?

Ela ficou pensativa. Comecei a tremer de frio, peguei uma ponta do seu cobertor. Cobri meu urso com o lençol.

— Você lembra, o crânio entre as omoplatas, não deixei ele assim. Agora é a coluna vertebral que já está quase formada, uma vértebra atrás da outra, cada ossinho tomando o seu lugar, alguém do ramo está montando o esqueleto, mais um pouco e... Venha ver!

— Credo, não quero ver nada. Estão colando o anão, é isso?

Ficamos olhando a trilha rapidíssima, tão apertada que nela não caberia sequer um grão de poeira. Pulei-a com o maior cuidado quando fui esquentar o chá. Uma formiguinha desgarrada (a mesma daquela noite?) sacudia a cabeça entre as mãos. Comecei a rir e tanto que se o chão não estivesse ocupado, rolaria por ali de tanto rir. Dormimos juntas na minha cama. Ela dormia ainda quando saí para a primeira aula. No chão, nem sombra de formiga, mortas e vivas desapareciam com a luz do dia.

Voltei tarde essa noite, um colega tinha se casado e teve festa. Vim animada, com vontade de cantar, passei da conta.

Só na escada é que me lembrei: o anão. Minha prima arrastara a mesa para a porta e estudava com o bule fumegando no fogareiro.

— Hoje não vou dormir, quero ficar de vigia — ela avisou.

O assoalho ainda estava limpo. Me abracei ao urso.

— Estou com medo.

Ela foi buscar uma pílula para atenuar minha ressaca, me fez engolir a pílula com um gole de chá e ajudou a me despir.

— Fico vigiando, pode dormir sossegada. Por enquanto não apareceu nenhuma, não está na hora delas, é daqui a pouco que começa. Examinei com a lupa debaixo da porta, sabe que não consigo descobrir de onde brotam?

Tombei na cama, acho que nem respondi. No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, Acorda, acorda! Demorei para reconhecer minha prima que me segurava pelos cotovelos. Estava lívida. E vesga.

— Voltaram — ela disse.

Apertei entre as mãos a cabeça dolorida.

— Estão aí?

Ela falava num tom miúdo, como se uma formiguinha falasse com sua voz.

— Acabei dormindo em cima da mesa, estava exausta.

Quando acordei, a trilha já estava em plena movimentação.

Então fui ver o caixotinho, aconteceu o que eu esperava...

— O que foi? Fala depressa, o que foi?

Ela firmou o olhar oblíquo no caixotinho debaixo da cama.

— Estão mesmo montando ele. E rapidamente, entende?

O esqueleto já está inteiro, só falta o fêmur. E os ossinhos da mão esquerda, fazem isso num instante. Vamos embora daqui.

— Você está falando sério?

— Vamos embora, já arrumei as malas.

A mesa estava limpa e vazios os armários escancarados.

— Mas sair assim, de madrugada? Podemos sair assim?

— Imediatamente, melhor não esperar que a bruxa acorde.

Vamos, levanta!

— E para onde a gente vai?

— Não interessa, depois a gente vê. Vamos, vista isto, temos que sair antes que o anão fique pronto.

Olhei de longe a trilha: nunca elas me pareceram tão rápidas.

Calcei os sapatos, descolei a gravura da parede, enfiei o urso no bolso da japonsa e fomos arrastando as malas pelas escadas, mais intenso o cheiro que vinha do quarto, deixamos a porta aberta. Foi o gato que miou comprido ou foi um grito?

No céu, as últimas estrelas já empalideciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra.

TELLES, Lygia Fagundes. As Formigas. In: TELLES, Lygia Fagundes. **Seminário dos Ratos**: Contos/ Lygia Fagundes Telles; posfácio de José Castello. _ São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 9-16.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro semiestruturado para aplicação da Entrevista Individual - EI

1. Qual disciplina você mais gosta? Por quê?
2. Qual disciplina você não gosta? Por quê?
3. Nas aulas de Língua Portuguesa, qual tipo de atividade você mais gosta?
4. Você gosta de participar das decisões tomadas na sala de aula, de escolher o filme, o texto, o autor a ser estudado?
5. Qual tipo de filmes/novelas você gosta de assistir? (ação, fantasia, romance, terror, drama...)
6. Nas suas horas de lazer, você gosta de ler e escrever? Se sim, o que gosta de ler/escrever?
7. E na escola, você gosta de escrever?
8. Você acha que escreve bem?
9. Quando sua professora pede para você produzir texto, fazer redação, o que você sente?
10. Quando você lembra as atividades de produção escrita que já fez em sua escola (ou outras que já tenha estudado), o que vem na sua mente? Tem alguma atividade específica de produção textual que você tenha feito em sala de aula, que lhe traga boas recordações? Como foi essa atividade?
11. Tem alguma atividade específica de produção textual que você tenha feito em sala de aula, que lhe traga lembranças ruins? Como foi essa atividade?
12. Tem algum gênero (tipo de texto) que você se sente mais à vontade para escrever? Por quê?

APÊNDICE B – Roteiro para a Observação Participante - OP

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1. Escola: Uma escola pública municipal da cidade de Buerarema – Bahia.
2. Público alvo: alunos de uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental II.
3. Horário: turno vespertino

Quadro de horário das observações	
segunda-feira	terça-feira
1º horário	1º horário
2º horário	2º horário

4. Descrição do ambiente
5. Aspectos a serem observados:
 - a) o processo de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa;
 - b) o gosto ou não em produzir textos escritos em sala de aula;
 - c) o gosto e/ou preferência por um gênero textual específico.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) aluno (a) _____ está sendo convidado a participar de uma pesquisa, intitulada “A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa”, coordenada por Roberta Leal Lopes Guimarães e orientada pelo Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Santa Cruz. A pesquisa se mostra relevante porque propõe uma contribuição para ampliar os estudos voltados para a dimensão psicológica da escrita, especificamente nos que tangem aos aspectos afetivos, uma vez que o gosto por determinado gênero pode ser decisivo para se despertar no aluno o interesse em escrever. Temos como objetivo avaliar como a gostatividade do gênero conto fantástico pode despertar o interesse dos alunos de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II para a produção escrita. A participação do (a) aluno (a) envolverá apenas em o mesmo conceder entrevista em áudio para a pesquisadora sobre seus gostos e interesses no que se refere à produção escrita em sala de aula e a execução de atividades, durante as aulas de Língua Portuguesa. Todas as atividades ocorrerão dentro dos limites da Escola Municipal de Buerarema em que o (a) aluno (a) estuda.

Após a finalização da entrevista gravada em áudio a pesquisadora fará a transcrição que será armazenada em arquivo digital, mas somente terão acesso às mesma a pesquisadora e seu orientador.

Para manter o sigilo e a privacidade dos (as) participantes envolvidos (as) na pesquisa, além de não divulgarmos o nome da escola onde a pesquisa ocorrerá, os (as) alunos (as) terão seus nomes resguardados e utilizaremos outros nomes por eles (as) escolhidos. Os resultados da pesquisa serão publicados de modo que a integridade e o anonimato dos (as) participantes sejam preservados. É importante que o (a) senhor (a), saiba que a participação do (a) aluno (a), é totalmente voluntária, e como tal, nem o (a) senhor (a) ou o (a) aluno (a) terão despesas com esta pesquisa. Também nada será pago por sua permissão nem pela participação dele (a). O (A) senhor (a) poderá retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes de sua conclusão, mesmo após ter assinado esse termo, sem qualquer prejuízo. Sendo a responsável legal por esta pesquisa comprometo-me em manter sigilo de todos os seus dados pessoais e do (a) aluno (a) em todas as etapas da pesquisa. Informo que o (a) senhor (a) terá direito ao ressarcimento, se tiver gastos decorrentes desta pesquisa, e caso tenha qualquer dano por conta dela, terá direito à indenização.

Os riscos envolvendo a saúde e a integridade física dos (as) alunos (as) são mínimos, pois todas as atividades ocorrerão dentro dos limites da escola e não haverá manipulação de objetos cortantes, perfurantes, tóxicos ou algo semelhante. Todas as atividades serão orientadas e supervisionadas pela pesquisadora, desse modo, não será permitida a realização de qualquer tarefa fora dos limites da escola.

No que tange à integridade psicológica e moral, como a pesquisa contará com interações verbais entre a pesquisadora/professora e seus alunos, será tomado o cuidado para que não haja a

exposição de nenhum fator que venha constranger o (a) aluno (a). Não será permitida nenhuma ação por parte dos envolvidos que afete sua liberdade, crença, sexualidade ou etnia.

Mesmo assim, os procedimentos realizados nas etapas poderão trazer alguns riscos como: timidez, ansiedade, nervosismo, desconforto e instabilidade emocional. Porém, se durante qualquer atividade da pesquisa, o (a) aluno (a) por qualquer motivo optar por não participar da mesma, fica resguardado aqui o seu direito de não participar parcialmente ou integralmente da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer problema ou prejuízo pedagógico, uma vez que participará das aulas e respectivas atividades, porém não terá seus dados utilizados para análise.

Embora os riscos sejam mínimos, os benefícios serão grandes, uma vez que, trabalharemos para entender como o gostar do gênero textual conto fantástico pode influenciar na eficiência da produção textual e propor atividades que usem o gosto dos (as) nossos (as)

TCLE “A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa” (continuação)

alunos (as) como motivador para que os mesmos venham produzir textos escritos em sala de aula. Todo material ficará mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa com acesso restrito, onde terão acesso apenas a pesquisadora e seu orientador. Para utilização em pesquisas futuras, será necessário novo contato com os responsáveis legais e com os (as) alunos (as) participantes, para que forneçam consentimento específico para a nova pesquisa.

Este TCLE foi impresso em duas vias iguais e o senhor (a) ficará com uma delas. Neste documento consta o email e o telefone da pesquisadora responsável, tendo liberdade para tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento. Assim, se o (a) senhor (a) concorda em colaborar com a pesquisa, pedimos que assine este documento.

Nossos sinceros agradecimentos por sua colaboração.

Roberta Leal Lopes Guimarães
Pesquisadora responsável
(73) 988082755
Email: rbta.lopes@gmail.com

Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira
Membro da equipe de pesquisa
Email: rogersoaresba@gmail.com

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, responsável legal pelo (a) aluno (a) _____ de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para a participação dele (a) na pesquisa “A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa”, e declaro que fui devidamente informado (a) sobre a participação dele (a) na mesma, bem como sobre nossos direitos.

Buerarema, ____/____/2019.

Assinatura

Testemunha 1

Testemunha 2

Marca do polegar



Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncia de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro: Salobrinho. Torre Administrativa - 3º andar, CEP 45662-900. Ilhéus – Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: Segunda a Quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h00.

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Prezado (a):

Convidamos você a participar, voluntariamente, na pesquisa “A gostatividade e a produção escrita de contos fantásticos”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), coordenada por Roberta Leal Lopes Guimarães e orientada pelo Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira. Seus pais estão cientes e permitiram que você participasse. Esta pesquisa tem como objetivo principal avaliar como a gostatividade do gênero conto fantástico pode despertar o interesse dos alunos de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II para a produção escrita. Nessa pesquisa você terá a oportunidade de através de uma entrevista gravada em áudio, falar sobre seus gostos e interesses no que se refere à produção escrita em sala de aula e a participar de atividades de produção textual, durante as aulas de Língua Portuguesa.

A pesquisa se justifica porque propõe uma contribuição para ampliar os estudos voltados para a dimensão psicológica da escrita, especificamente nos que tangem aos aspectos afetivos, uma vez que o gosto por determinado gênero pode ser decisivo para se despertar no aluno o interesse em escrever. A pesquisa será realizada em sua Escola Municipal, na sua turma de sétimo ano de Ensino Fundamental II, nas aulas de Língua Portuguesa que serão ministradas por mim (professora/coordenadora).

Nossa entrevista ocorrerá entre 13.05 a 24.05.2019. Após as entrevistas, irei observar como você e seus colegas agem durante as aulas e atividades de produção escrita para, a partir daí, de acordo com o que vocês mais gostam e se identificam, irei elaborar e aplicar com sua turma Sequências Didáticas deste mesmo ano. No entanto, sua privacidade será mantida, pois, além de não divulgarmos o nome da escola onde a pesquisa ocorrerá você terá seu nome trocado por outro de sua escolha. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas de modo que sua integridade e seu anonimato sejam preservados.

Como já foi dito, sua participação será voluntária, logo nada será pago pela sua participação, bem como, você não terá nenhum gasto para participar da pesquisa, mas se tiver algum gasto por conta da pesquisa, você será ressarcido. Caso você tenha qualquer dano por conta dessa pesquisa, você terá o direito à indenização.

Os riscos envolvendo a sua saúde e a sua integridade física são mínimos, pois todas as atividades ocorrerão dentro dos limites da escola e não haverá manipulação de objetos cortantes, perfurantes, tóxicos ou algo semelhante. Todas as atividades serão orientadas e supervisionadas pela pesquisadora, desse modo, não será permitida a realização de qualquer tarefa fora dos limites da escola. No que tange à integridade psicológica e moral, como a pesquisa contará com interações verbais, será tomado o cuidado para que não haja a exposição de nenhum fator que venha constranger

nem você, nem seus colegas. Não será permitida nenhuma ação por parte dos envolvidos que afete sua liberdade, crença, sexualidade ou etnia.

Mesmo assim, os procedimentos realizados nas etapas poderão trazer alguns riscos como: timidez, ansiedade, nervosismo, desconforto e instabilidade emocional. Porém, se durante qualquer atividade da pesquisa, por qualquer motivo você optar por não participar da mesma, fica resguardado aqui o seu direito de não participar parcialmente ou integralmente da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer problema ou prejuízo pedagógico, uma vez que participará das aulas e respectivas atividades, porém não terá seus dados utilizados para análise.

Embora os riscos sejam mínimos, os benefícios serão grandes, uma vez que, trabalharemos para entender como o gostar do gênero textual conto fantástico pode influenciar na eficiência da produção textual e propor atividades que usem os seus gostos como motivadores para que você venha produzir textos escritos em sala de aula.

TALE “A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa” (continuação)

Todo material ficará mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa com acesso restrito, onde terão acesso apenas a pesquisadora e seu orientador. Para utilização em pesquisas futuras, será necessário novo contato com seu responsável legal e com você para que forneçam consentimento específico para a nova pesquisa. Você não é obrigado (a) a participar do estudo, tendo total liberdade para desistir da pesquisa no momento que desejar, sem nenhum prejuízo.

Este TALE foi impresso em duas vias iguais e você ficará com uma delas. Neste documento consta o telefone e o email da pesquisadora responsável, tendo liberdade para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento. Contamos com a sua colaboração, e desde já agradecemos. Se estiver de acordo, favor assinar.

Roberta Leal Lopes Guimarães
Pesquisadora responsável
(73) 988082755
Email: rbta.lopes@gmail.com

Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira
Membro da equipe de pesquisa
Email: rogersoaresba@gmail.com

Eu, _____ aceito participar das atividades do projeto de pesquisa: “A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa”. Fui devidamente informado (a) que serei entrevistado (a) e observado (a) pela pesquisadora. Foi-me garantido que poderei desistir da pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto leve a quaisquer prejuízos em meu aprendizado na escola e que as informações confidenciais serão mantidas em sigilo.

Buerarema, ____/____/2019.

Aluno (a)

Testemunha 1

Testemunha 2

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro: Salobrinho. Torre Administrativa - 3º andar, CEP 45662-900. Ilhéus – Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: Segunda a Quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h00.

APÊNDICE E – Questionário Avaliativo - QA

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

Por: _____

Oficina _____ SD: _____

Analise as afirmativas a seguir e marque a opção que melhor traduz sua opinião.

1. “As aulas que fizeram parte dessas atividades foram bastante interessantes.”

<input type="checkbox"/> concorda muito	<input type="checkbox"/> concorda um pouco	<input type="checkbox"/> indeciso
<input type="checkbox"/> discordo um pouco	<input type="checkbox"/> discordo muito	

2. “Os exercícios de pré-escrita contribuíram para que eu me sentisse mais confiante na produção escrita.”

<input type="checkbox"/> concorda muito	<input type="checkbox"/> concorda um pouco	<input type="checkbox"/> indeciso
<input type="checkbox"/> discordo um pouco	<input type="checkbox"/> discordo muito	

3. “Gostei de produzir textos com o tema fantástico.”

<input type="checkbox"/> concorda muito	<input type="checkbox"/> concorda um pouco	<input type="checkbox"/> indeciso
<input type="checkbox"/> discordo um pouco	<input type="checkbox"/> discordo muito	

4. “Fiquei tranquilo (a)/ calmo (a) ao produzir textos com a temática fantástica.”

<input type="checkbox"/> concorda muito	<input type="checkbox"/> concorda um pouco	<input type="checkbox"/> indeciso
<input type="checkbox"/> discordo um pouco	<input type="checkbox"/> discordo muito	

5. “Gostei da forma como a produção escrita foi proposta.”

<input type="checkbox"/> concorda muito	<input type="checkbox"/> concorda um pouco	<input type="checkbox"/> indeciso
<input type="checkbox"/> discordo um pouco	<input type="checkbox"/> discordo muito	

6. “Achei importante reescrever o texto para melhorá-lo.”

<input type="checkbox"/> concorda muito	<input type="checkbox"/> concorda um pouco	<input type="checkbox"/> indeciso
<input type="checkbox"/> discordo um pouco	<input type="checkbox"/> discordo muito	

7. “Durante as atividades achei que a turma ficou mais participativa.”

<input type="checkbox"/> concorda muito	<input type="checkbox"/> concorda um pouco	<input type="checkbox"/> indeciso
<input type="checkbox"/> discordo um pouco	<input type="checkbox"/> discordo muito	

8. “A preguiça, o desinteresse e a falta de vontade em escrever diminuiram.”

- () concorda muito () concorda um pouco () indeciso
 () discordo um pouco () discordo muito

9. Agora é hora de mostrar como você se sentiu:

	MUITO/A	POUCO/A	NENHUM/NENHUMA
interessado (a)			
alegre			
disposto (a)			
surpreso (a)			
calmo (a)			
com raiva			
triste			
com medo			
indiferente			
tenso (a)			

10. O que você sugeriria mudar nessas aulas/atividades para deixá-las melhores?

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE F – Roteiro semiestruturado para aplicação da Entrevista Focalizada em Grupo - EFG

ROTEIRO DA ENTREVISTA FOCALIZADA EM GRUPO - EFG

1. Após a aplicação das SD você começou a gostar mais de Língua Portuguesa? Por quê?
2. Produzir textos ficou mais fácil, prazeroso depois que fizemos as SD? Por quê?
3. Durante esse período da aplicação das SD qual você mais gostou?
4. Na primeira entrevista (a individual), a maioria da turma disse que gostava de escrever, mas não na escola. Essa realidade mudou? Hoje em dia você gosta de produzir texto na sala de aula?
5. Você acha que escreve bem? Por quê?
6. Você acredita que após nossas atividades você passou a escrever melhor? Por quê?
7. Quando você lembra das atividades de produção escrita que foram propostas nas SD o que vem na sua mente? Tem alguma atividade específica de produção textual que você tenha feito em sala de aula, que lhe traga boas recordações? Qual foi essa atividade?
8. O que você mais gostou nessa atividade?
9. Nas aulas de Língua Portuguesa, qual tipo de atividade você mais gosta?
10. Trabalhar com CF lhe ajudou a gostar de escrever em outros gêneros também?

APÊNDICE G – Declaração de responsabilidade**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE**

Declaro que a pesquisa intitulada “A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa” sob minha responsabilidade, apenas terá início à coleta de dados após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – UESC, estando ainda condicionado o seu início à aprovação pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, caso se trate de projeto de Área Temática Especial.

Buerarema, 11 de março de 2019.

Roberta Leal Lopes Guimarães
CPF: 987.250.505-59
Matrícula: 201810247

APÊNDICE H – Termo de autorização da escola

Buerarema, 11 de março de 2019.

Ao:
Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos
Universidade Estadual de Santa Cruz

Senhor(a) Coordenador(a) do CEP - UESC

Eu, Isa Mara Aranha da Silva, responsável pela Escola Municipal José Nery Constant – Buerarema – Bahia, conheço o Protocolo de Pesquisa intitulado “A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa”, desenvolvido pela pesquisadora Roberta Leal Lopes Guimarães e concordo com sua realização após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente preenchido e assinado pelas partes.

O início desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,

Carimbo com o nome do responsável institucional

APÊNDICE I – Termo de autorização de registro em áudio**REGISTRO DE ÁUDIO – ALUNO (A)**

Eu, _____ pai/mãe /responsável legal pelo (a) menor _____, autorizo a pesquisadora Roberta Leal Lopes Guimarães a registrar em áudio a entrevista do (a) menor, referente à coleta de dados da pesquisa “A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa” e a utilizar esses registros para fim de análise de dados. Estou ciente de que não haverá qualquer tipo de divulgação desses áudios, sendo que os mesmos serão ouvidos apenas pela equipe de pesquisa para a transcrição em dados escritos. Estou ciente ainda que por este áudio não receberemos qualquer tipo de remuneração.

Buerarema, _____ de _____ de 2019.

Assinatura

Marca do polegar

