

ROSANGELA VALACHINSKI GANDIN

RELATÓRIO DE ESTUDO DE ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL

CONTO DE AVENTURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: proposta de ensino

Relatório de Estágio Pós-Doutoral submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Presidente Prudente/SP para a obtenção do Grau de Pós-Doutora

Supervisor da instituição de destino: Prof^ª. Dr^ª. Renata Junqueira de Souza

Presidente Prudente

Agosto de 2024

GANDIN, Rosangela Valachinski. CONTO DE AVENTURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: proposta de ensino. Relatório de Estágio Pós-Doutoral, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Presidente Prudente/SP, 2024.

RESUMO

O objetivo deste estudo que engloba saberes da Linguística e da Educação é “Apresentar a comunidade educacional uma metodologia de ensino da leitura e da produção de conto de aventura para o 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, consoante ao que consta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)”. Para isso, foi analisada a classificação final que os textos escritos por 42 crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental receberam do grupo de professoras avaliadoras que, por sua vez, apoiaram-se no nível de desenvolvimento da escrita de Brandão e Spinillo (2001). A análise demonstrou que 71,43% das crianças tiveram avanço significativo na escrita criativa de conto de aventura, após: participarem das 19 atividades da proposta sequencial; escreverem uma versão inicial; e revisá-la 06 vezes. A partir disso, infere-se que a sequência didática Escrever Conto de Aventura é uma ferramenta pedagógica que apoiou o trabalho pedagógico em sala de aula fazendo com que as crianças aprendessem a ler e a escrever conto de aventura articulando análise linguística, análise literária, comportamento do escritor divulgada por Calkins (1989) e os tipos de autor de Bakhtin (2011); Para finalizar, a aplicação da sequência em sala de aula promoveu formação continuada para professoras participantes e foi bem aceita pelas crianças após comparação do texto da versão inicial com a versão final. Espera-se que outros pesquisadores desenvolvam sequências didáticas para o ensino e a aprendizagem de outros subgêneros literários.

Palavras-chaves: Conto de Aventura. Avaliação de Texto. Sequência Didática. Ensino Fundamental – anos iniciais. Formação continuada de professores.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	04
2	DESCRIÇÃO, RELATO DA EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA.....	05
2.1	O ensino e a aprendizagem de textos ficcionais na escola	07
3	SOBRE O CUMPRIMENTO DO PLANO DE TRABALHO.....	08
3.1	Resultado da pesquisa Conto de aventura e produção de texto: proposta de ensino: a sequência didática Escrever Conto de Aventura: resultados.....	09
3.2	Produções oriundas da pesquisa.....	31
3.3	Outras Atividades.....	50
4	RESULTADOS.....	50
5	CONCLUSÃO.....	51
	REFERÊNCIAS.....	52
	Anexo 01: Submissão de artigo.....	54
	Anexo 21: Submissão de artigo.....	55
	Parecer da supervisora.....	56

1. APRESENTAÇÃO

O presente relatório de atividades de Estágio de Pós-doutoral tem como foco expor os resultados obtidos a partir do plano de atividades e cronograma que consta no projeto de pesquisa “**Conto de aventura e produção textual: proposta de ensino**”, como condição para a homologação e realização de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Presidente Prudente/SP.

No primeiro capítulo o leitor será informado, mesmo que brevemente, dos procedimentos anteriores a este estudo. Logo mais, irá encontrar uma breve revisão de literatura sobre meios ou modos de ensinar produção de texto na escola, assim como um passeio sobre como organizar o planejamento do ensino e da aprendizagem na escola articulando competências e habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) com o planejamento de ensino na perspectiva de Jolibert *et al* (1994).

Adiante, poderá visualizar as atividades realizadas no período de 01/08/2023 a 01/08/2024 e em seguida ler o artigo **Conto de aventura: criação textual a partir do 3º ano do Ensino Fundamental**, submetido para avaliação, o qual expõe os resultados alcançados com a aplicação da sequência didática Escrever Conto de Aventura em uma turmas do 3º, 4º, e 5º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas do estado do Paraná.

Após a leitura, será direcionado a conhecer mais três artigos provenientes da pesquisa. Os dois primeiros, com o endereço virtual disponível, mostram as percepções das crianças participantes da pesquisa, produtoras de textos, enquanto o último, submetido para avaliação, exhibe a construção de saberes docentes das professoras participantes.

Na sequência, encontrará os principais resultados obtidos e a conclusão deste estudo.

2. DESCRIÇÃO, RELATO DA EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

O estágio pós-doutoral aconteceu com a supervisão da Prof^a Dr^a Renata Junqueira de Souza, que no ano de 2023 aceitou acompanhar, supervisionar e orientar o projeto de pesquisa intitulado “Conto de aventura e produção textual: proposta de ensino”, desenvolvido no período de 01 de agosto de 2023 a 01 de agosto de 2024.

Antes disso, a aproximação aconteceu após a professora participar da banca de defesa da tese “Professores escritores de contos de aventuras: aprender a escrever para saber ensinar”, em 27/05/2021. Na ocasião, propôs a continuidade dos estudos iniciados na pesquisa do doutorado no pós-doc da Universidade Estadual Paulista - UNESP, visto que três professoras participantes da tese em 2019 aplicaram uma proposta de atividades sequenciais em suas respectivas turmas, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, envolvendo 110 crianças de duas escolas públicas, sendo uma do município de Guaratuba e uma da cidade de Matinhos, ambas do litoral do Paraná.

No final do ano de 2019, as duas escolas forneceram aproximadamente 600 textos produzidos pelas crianças participantes durante as atividades da proposta sequencial para serem lidos, analisados e classificados por um grupo de professores avaliadores.

Contudo, para ter o material analisado neste estudo, foi necessário apurar se entre as 110 crianças participantes existiam matrículas flutuantes de origem sazonal econômica, visto ser comum em escolas da região litorânea crianças serem matriculadas entre os meses de outubro e novembro, período que antecede a temporada de veraneio, e depois serem transferidas de escolas, dentro do próprio município ou para outros, após o término da temporada de veraneio nos meses de março e abril. Além disso, ainda há transferência de matrícula interna dos municípios por razões diversas. Após essa sondagem, foram mantidas produções textuais de 99 crianças participantes.

Para obter a amostra das produções de textos, foram criadas cinco categorias que são expostas a seguir:

- Categoria 01 (sequência completa): Criança que participou durante o ano de 2019 das 19 atividades da sequência didática e produziu uma versão inicial do texto, 1ª revisão da versão inicial, 04 revisões após a 1ª revisão e a versão final do texto;
- Categoria 02: (Sequência quase completa): Criança que participou durante o ano de 2019 da 1ª até a 19ª atividade da sequência didática e produziu a versão inicial do

texto, 1ª revisão da versão inicial do texto, 03 revisões após a 1ª versão e versão final;

- Categoria 03: (sequência parcialmente completa): Criança que participou durante o ano de 2019 da 1ª até a 19ª atividade da sequência didática e produziu a versão inicial do texto, 1ª revisão da versão inicial do texto, 02 revisões após a 1ª versão e versão final;
- Categoria 04 (1ª parte da sequência didática): Criança que tenha participado durante o ano de 2019 da 1ª até a 8ª atividade da sequência didática e tenha escrito a versão inicial do texto e 1ª revisão da versão inicial do texto.
- Categoria 05: (2ª parte da sequência didática): Criança que participou durante o ano de 2019 da 9ª até a 19ª atividade da sequência didática e produziu a versão inicial do texto e 1ª revisão da versão inicial do texto;

Das 99 crianças participantes, 39 delas foram classificadas na categoria 01 e 08 na categoria 02. Portanto, elas preenchiam os requisitos estabelecidos para que suas produções textuais fizessem parte da amostra de textos que, por sua vez, foi lida, analisada e classificada em um dos níveis de desenvolvimento da escrita de Brandão e Spnillo (2001).

No entanto, antes da amostra ser avaliada, tornou-se necessário capacitar o segundo grupo de professores avaliadores de texto. Então, em 2022 a profª Renata Junqueira e a pedagoga Rosangela V Gandin ofertaram o **curso de extensão**, na modalidade a distância, **“Escrita de textos literários: conto de aventura”**, com objetivo de “analisar a versão inicial e revisões de textos escritos por crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, bem como classificar a versão final de acordo com as características do conto de aventura”. O curso teve o relatório final aprovado por todas as instâncias da UNESP em 15/05/2024.

Essa experiência, desde a obtenção da amostra a capacitação dos avaliadores, permitiu a supervisionada compreender melhor o processo de análise em pares quando se trata de avaliação e classificação de textos para validar processos de ensino e de aprendizagem e como desenhar categorias e formulários que dão apoio ao acompanhamento da aprendizagem (avaliação formativa) e à classificação do texto (avaliação somativa).

Além do mais, a experiência da supervisora foi essencial na aprendizagem de como elaborar, propor e ministrar curso envolvendo professores e pesquisadores, visto que o curso teve nove professoras da educação básica, uma pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário – PROLELI e uma doutoranda, todas na função de professores leitores e avaliadores de produção de texto literário.

A função do curso de extensão “Escrita de textos literários: conto de aventura” era fornecer os dados para que a pesquisadora no período de 01/08/2023 até 01/08/2024 analisasse o produto das classificações dos textos realizados pelos professores avaliadores e alcançar o objetivo geral **“Apresentar a comunidade educacional uma metodologia de ensino da leitura e da produção de conto de aventura para o 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, consoante ao que consta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)”** do presente projeto de pesquisa, cujo resultado será exposto no item 3.1 deste relatório.

2.1 O ensino e a aprendizagem de textos ficcionais na escola

Trabalhar com o ensino de texto narrativo ficcional não é novidade no ambiente escolar dos primeiros anos do ensino fundamental, pois como já afirmou Kato (1987), o texto narrativo assume um papel de transição para a aprendizagem da leitura e da escrita de textos dissertativos. Tanto é que Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1997) já advogavam o papel central do texto no ensino da oralidade, da escrita, da leitura e da análise linguística, sendo mantido também no texto da BNCC (2017) que anunciou a proposta de quatro campos de abordagem da linguagem para o Ensino Fundamental I: campo da prática do estudo e pesquisa, campo da vida pública, campo da vida cotidiana e campo artístico-literário, todos com objeto de conhecimento e habilidades previstas para aprendizagem. Porém, o documento oficial não dispõe de metodologias ou formas de ensinar, tampouco pré-determina o gênero e o subgênero literário para aprendizagem da escrita criativa.

Há vários estudos de pesquisa que forneceram metodologias de ensino. Destaca-se algumas para ilustrar, como é caso de Spnillo (2009) que trabalhou como ensinar resumo para crianças no 5º ano do ensino fundamental ou Gandin (2019) que a partir da leitura de contos de fadas, clássicos da literatura infantil, desenvolveu uma sequência didática para produção de texto no último ano do ciclo de alfabetização. O estudo de Dias (2015) com história em quadrinhos – HQ no 3º ano do ensino fundamental também forneceu uma sequência didática e as autoras Dala-Bona e Bufrem (2013) concluíram que a intervenção docente auxiliou para a produção de textos dos gêneros suspense e fábula em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, visto que “o domínio das técnicas literárias visou esclarecer a possibilidade de facilitar a escrita pelo aluno-autor e motivá-lo a escrever com prazer e maior autonomia”. (Dala-Bona, E. M. e Brufem, L. S., 2013, p. 201).

Por outro lado, o estudo de Calkins (1989) forneceu uma metodologia de ensino de produção de texto considerando o comportamento do escritor, enquanto Dolz *et al* (2004)

desenvolveu uma metodologia geral para o ensino da produção de texto denominado “sequência didática”. A autora Jolibert *et al* (1994, 2006, 2008) apresentou o conceito e as formas de organizar o projeto de aprendizagem em três níveis: *projeto coletivo da escola*, *projeto específico de construção de competências* e *projeto de ação*.

A BNCC (2017) expõe as competências e as habilidades a serem aprendidas em um período de tempo escolar fornecendo à escola dados genéricos para elaboração do *projeto específico de construção de competências* proposto por Jolibert *et al* (1994). Entende-se como genérico, porque o documento não define o subgênero literário, apenas indica que a criança tem o direito de aprender a escrever como exige a descrição da habilidade EF35LP09, Escrita de acordo com o gênero textual, ou expõe o direito de aprender a caracterização dos elementos de composição literária como consta na habilidade EF03LP08, Identificar e diferenciar as funções de agente, objeto de ação e a ação.

As duas habilidades necessitam de mais dados para serem completadas e que serão fornecidos pelo *projeto coletivo da escola*, pois cabe-lhe definir qual o gênero literário e o subgênero literário a escola pretende que seus estudantes aprendam a escrever, apesar do gênero narrativo e dramático compartilharem dos mesmos elementos de composição, há distinção na aplicabilidade na construção do enredo, por exemplo. Assim como há diferenças que caracterizam o que é uma narrativa de suspense e uma narrativa mitológica.

Além disso, cabe a escola também definir o tempo pedagógico para ser trabalhado com a produção de texto, pois o que se deseja é o desenvolvimento da habilidade de escrever textos ficcionais em três anos, conforme consta na habilidade “(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.” (BNCC, 2017, p. 131).

Depois de estabelecido o gênero e o subgênero literário no *projeto coletivo da escola* e selecionado as competências e as habilidades a serem aprendidas no *projeto específico de construção de competências*, é no *projeto de ação* que serão planejados os modos de ensinar. Portanto, é o espaço da Sequência Didática por excelência, aliás objeto de estudo deste relatório.

3. SOBRE O CUMPRIMENTO DO PLANO DE TRABALHO

Neste estudo foi analisado a classificação final, realizada pelos professores avaliadores, dos textos de 42 crianças (amostra) para verificar a capacidade geradora de aprendizagem em sala de aula da Sequência Didática Escrever Conto de Aventura, conforme

previsto no plano do estágio pós-doutoral. Contudo, outras atividades foram agregadas no percurso e seus resultados apresentados na sequência:

- Análise das percepções das crianças participantes a respeito das 19 atividades da Sequência Didática Escrever Conto de Aventura;
- Análise da construção dos saberes da docência das três professoras participantes que aplicaram a Sequência Didática Conto de Aventura durante o ano letivo de 2019;
- Participação efetiva no Grupo de Pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário - PROLELI”;
- Elaboração de trabalhos acadêmicos (artigos,) em conjunto com a supervisora/orientadora, com resultados da pesquisa, para publicação em espaços de divulgação científica, impressos e/ou virtuais;
- Elaboração de relatórios, parciais e finais, da pesquisa pós-doutoral.

3.1 Resultado da pesquisa Conto de aventura e produção de texto: proposta de ensino: a sequência didática Escrever Conto de Aventura: resultados

A amostra inicial contou com textos de 48 crianças. Contudo, foram excluídas produções de 08 crianças em razão da ilegibilidade da letra, conforme descrito na metodologia do artigo **Conto de aventura: criação textual a partir do 3º ano do Ensino Fundamental**.

O artigo apresentado entre as páginas 10 e 30 foi submetido para análise em periódico, conforme anexo 01.

Conto de aventura: criação textual a partir do 3º ano do Ensino Fundamental

Adventure tale: textual creation from the 3rd year of Elementary School

Cuento de aventuras: creación textual desde 3º de primaria¹²

Resumo

O foco está na validação de uma proposta de atividades como sequência didática para o ensino da produção de conto de aventura, organizada em dois blocos de conteúdo, contendo sete etapas e dezenove atividades que, após celebração do contrato pedagógico, reuniu: leitura de literatura infantil e de animação infantil, produção de texto e revisões, estudo dos elementos do gênero literário, fichas de conteúdo e de atividade, avaliação somativa individual e coletiva. Ademais, teve acompanhamento processual: avaliação diagnóstica, formativa e somativa. A proposta foi aplicada por três professoras de duas escolas públicas do Paraná. Por isso, 110 crianças participaram do estudo fornecendo a versão inicial e a versão final do conto de aventura para serem analisadas e classificadas primeiramente pelas próprias professoras participantes. Depois, o segundo grupo de professoras avaliadoras, participantes de um curso exclusivo para avaliação dos textos, analisou as versões da amostra composta por textos de 42 crianças. Os níveis de desenvolvimento da escrita de Brandão e Spinillo (2001) direcionou a qualificação dos textos. Enfim, a sequência didática é favorável para ser aplicada em sala de aula, pois 30 textos, 71,43% da amostra, tiveram progressão de níveis, indicando que as habilidades previstas a partir do 3º ano do Ensino Fundamental no Campo Artístico-Literário da BNCC (2017), poderá ser aprimorada no 4º ano e consolidada no 5º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Conto de aventura. Produção de texto. Sequência Didática. Avaliação de texto.

Abstract

The focus is on validating a proposal of activities as a didactic sequence for teaching the production of adventure stories, organized into two blocks of content, containing seven stages and nineteen activities that, after signing the pedagogical contract, brought together: reading children's literature and children's animation, text production and revisions, study of the elements of the literary genre, content and activity sheets, individual and collective summative assessment. Furthermore, there was procedural monitoring: diagnostic, formative and summative assessment. The proposal was applied by three teachers from two public schools in Paraná. Therefore, 110 children participated in the study, providing the initial version and the final version of the adventure story to be analyzed and classified first by the participating teachers themselves. Afterwards, the second group of evaluating teachers, participants in an exclusive course to evaluate texts, analyzed the versions of the sample made up of texts from 42 children. The levels of development of writing by Brandão and Spinillo (2001) guided the qualification of the texts. Finally, the didactic sequence is favorable to be applied in the classroom, as 30 texts, 71.43% of the sample, had a level progression, indicating that the skills expected from the 3rd year of Elementary School in the Artistic-Literary Field of BNCC (2017), can be improved in the 4th year and consolidated in the 5th year of Elementary School.

Keywords: Adventure tale. text production. Following teaching. Text rating.

Resumen

El foco está en validar una propuesta de actividades como secuencia didáctica para la enseñanza de la producción de cuentos de aventuras, organizada en dos bloques de contenidos, que contiene siete etapas y diecinueve actividades que, luego de la firma del contrato pedagógico, reunieron: lectura de literatura infantil y literatura infantil. animación, producción y revisión de textos, estudio

¹ Autoras do artigo: Rosangela Valachinski Gandin, Renata Junqueira de Souza e Verônica Branco.

² Artigo submetido para avaliação na Revista Educação, Teoria e Prática, conforme anexo 01.

de elementos del género literario, fichas de contenidos y actividades, evaluación sumativa individual y colectiva. Además, hubo seguimiento procesal: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La propuesta fue aplicada por tres docentes de dos escuelas públicas de Paraná. Por tanto, en el estudio participaron 110 niños, aportando la versión inicial y la versión final del cuento de aventuras para ser analizadas y clasificadas en primer lugar por los propios profesores participantes. Después, el segundo grupo de docentes evaluadores, participantes de un curso exclusivo para evaluar textos, analizó las versiones de la muestra compuesta por textos de 42 niños. Los niveles de desarrollo de la escritura de Brandão y Spinillo (2001) guiaron la calificación de los textos. Finalmente, la secuencia didáctica es favorable para ser aplicada en el aula, ya que 30 textos, el 71,43% de la muestra, tuvieron una progresión de niveles, lo que indica que las habilidades esperadas del 3er año de la Educación Primaria en el Ámbito Artístico-Literario del BNCC (2017), se puede mejorar en 4to año y consolidarse en 5to año de Educación Primaria.

Palabras clave: Cuento de aventuras. Producción de texto. Después de la enseñanza. Evaluación de texto

1 Introdução

O estudo sobre o ensino da escrita conto de aventura iniciou com a tese de AUTOR (2021). Ela defendeu a importância de professores do Ensino Fundamental – anos iniciais serem leitores e produtores de textos de aventura. Na sequência, as autoras AUTOR, AUTOR e AUTOR (2022, s/data) apresentaram as percepções das crianças participantes sobre uma proposta de atividades sequenciais aplicadas, no ano letivo de 2019, por três professoras também participantes. Dos 69 questionários respondidos, 67 apontaram que seus textos eram conto de aventura e que as atividades ajudaram na produção, existindo ainda compreensão da etapa do comportamento do escritor, em especial a revisão, assim como as diferentes roupas que o escritor veste durante o processo de criação.

A proposta de atividades sequenciais foi estruturada para aquisição e desenvolvimento da escrita literária do “conto de aventura”, em constante diálogo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) que, por sinal, expõe que a criação literária é um direito garantido a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, mas não indica o gênero literário para isso. A partir disso, em aliança com o que Cunha (2004) afirma ser a leitura dos textos de aventura, policial, ficção científica, etc, os preferidos das crianças alfabetizadas, o estudo pretende responder: se atividades de leitura e de escrita organizadas a partir de narrativas de aventura, poderão despertar nas crianças a paixão por escrever contos literários, tornando-as autoras e comportando-se como escritores, ao mesmo tempo em que aprendem os modos de ler e escrever da língua materna?

Diante do exposto, este artigo visa verificar se a proposta de atividades sequenciais gerou aprendizagem a ponto de ser uma sequência didática aplicada em sala de aula, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, para escrita de conto de aventura.

2 A leitura literária como conhecimento prévio para aprender a escrever conto de aventura.

A alfabetização e o letramento são alvos de diversos estudos internacionais. As autoras Guimarães e Branco afirmaram que “é preciso saber que existe uma mudança de canal de recepção, enquanto para aprender a falar é preciso ouvir e interagir com a língua falada no meio social, para aprender a escrever é preciso conviver visualmente com os objetos portadores da escrita e seus usuários”. (Guimarães, S. R. K e Branco, V., 2010, p. 184). Logo, não há aprendizagem da produção textual sem a leitura. Por isso, Colomer e Camps (2002) e Soares (2020) defenderam o uso do texto como objeto didático para promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e do letramento, enquanto as autoras Solé (1998) e Souza *et al* (2019) preocupam-se com o ensino das estratégias de leitura, porque permitem realizar diferentes conexões e inferências que estão nas entrelinhas e exigem conhecimento prévio e experiências leitoras diversas para compreensão do texto literário.

À vista disso, a literatura infantil vem ganhando espaço no currículo escolar, tanto que a aprendizagem de ler e de escrever literatura tem um campo próprio de atuação com objetos e habilidades descritas na BNCC (2017). Ademais, vem se destacando nas pesquisas sobre alfabetização, letramento e produção de texto, como é o caso de Dias (2015) que, após trabalhar com história em quadrinhos – HQ com crianças de 3º ano do Ensino Fundamental, concluiu que o HQ é instigante e interativo, porém, exige conhecimento prévio dos elementos do gênero narrativo.

Entretanto, o trabalho de Gandin e Branco (2019) com uma sequência didática elaborada a partir da estrutura do enredo e a utilização da leitura de clássicos da literatura infantil, demonstrou evolução na reescrita, do clássico Chapeuzinho Vermelho, das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, cujo nível de desenvolvimento da escrita estava no nível silábico-alfabético e alfabético.

Além disso, Dala-Bona e Bufrem (2013) com base no conceito de aluno-autor, concluíram que a intervenção docente contribuiu para a produção de textos dos gêneros suspense e fábula em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, visto que “o domínio das técnicas literárias visou esclarecer a possibilidade de facilitar a escrita pelo aluno-autor e motivá-lo a escrever com prazer e maior autonomia”. (Dala-Bona, E. M. e Brufem, L. S., 2013, p. 201).

Enfim, estes estudos expressaram a valor do trabalho em sala de aula com as estratégias de leitura, com as técnicas de escrita para cada gênero literário, tendo o texto como elemento central das atividades para aprendizagem da criação de textos literários.

2.1 O comportamento e as vestimentas do escritor durante o processo de criação.

Apesar disto, é de se considerar o trabalho com o comportamento do escritor que, de acordo com Calkins (1989), reúne didaticamente quatro etapas: o ensaio, o esboço, a revisão e a edição de textos. O ensaio percorre todo o processo de produção textual. Na prática, é estar atento aos elementos que poderão contribuir com a criação textual, enquanto o esboço diz respeito ao texto materializado. A revisão, no entanto, é o processo de ler e rever o escrito e mantém diferença da edição, porque essa é realizada quando a última versão está pronta para ser organizada no suporte que irá receber o texto.

A revisão e a edição aparecem explicitamente na BNCC (2017, p. 93) por meio das habilidades, EF15LP06 – revisão e EF15LP07 – edição. Por sua vez, a etapa ensaio faz parte do que prevê a habilidade EF15LP05 na questão do planejamento, ao passo que o esboço está presente na habilidade que trata da escrita de acordo com o gênero textual – EF35LP09. Durante o processo de criação, elas são coexistentes e não lineares. Ao lado delas, o escritor atua em diferentes papéis denominados por Bakhtin (2011) de autor-pessoa, de autor-contemplador e de autor-artista. Concisamente, é na revisão que o escritor se comporta como autor-contemplador para dar acabamento ao texto. Por outro lado, exerce a função de autor-artista ao escrever o esboço e o resultado da revisão, retornando para a função de autor-pessoa na edição e enquanto durar a etapa ensaio.

Enfim, as etapas e as roupas do escritor são estratégias passíveis de serem aprendidas na escola.

2.1 O nascimento da proposta de atividade sequencial para o Conto de Aventura

Os autores Dolz *et al* (2004) afirmam que o ensino da produção de textos é mais satisfatório quando elaborado a partir de sequências didáticas que tem o real como ponto de partida, porque “as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para elas”. (Dolz, J. e Schneuwly, B., 2004, p. 45).

Ao passo que Jolibert *et al* (1994, 2004) defende ser a pedagogia dos projetos a mais acessível à aprendizagem, uma vez que permite “encarar as crianças como sujeito de sua própria formação, em vez de considera-las objetos de ensino”. (Jolibert, J. *et al*, 2008, p. 28). Enquanto Calkins (1989) aponta a mediação do docente como função essencial no processo do aprender.

Por essas razões, esses três autores fundamentaram a construção da proposta para ser aplicada no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, desenhada em harmonia com a habilidade EF35LP25 “Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.”(BNCC, 2017, p, 130.).

A proposta foi organizada em dois blocos distintos.

O primeiro com ênfase na aprendizagem do planejamento da produção textual, habilidade EF15LP05 e na estrutura do enredo do conto de aventura, conforme prevê a habilidade EF35LP29, concomitante com a formação de leitores literários, habilidades EF15LP18, apoiado em estratégias de leitura, EF15LP02, e na leitura literária como fonte para criação de textos, habilidade EF35LP26. A escuta atenta, habilidade EF15LP10, e a leitura atenta e colaborativa, EF15LP16, cujo foco estava na produção da versão inicial e na primeira revisão dela, habilidade EF15LP06 da BNCC (2017).

O segundo bloco preza pela aprendizagem particular dos elementos de composição literária, enredo, personagens, foco narrativo e discurso, espaço e ambientação com provas e obstáculos, tempo, correspondendo às habilidades: EF35LP09 – Escrita de acordo com o gênero textual; EF03LP08 – Identificar e diferenciar as funções de agente, objeto de ação e a ação; EF03LP09 – Identificar adjetivos e a função de atribuição aos personagens; EF35LP29 – Diferenciar narrativas escritas em 1ª e 3ª pessoa; EF35LP22 – Perceber o uso de verbo de enunciação no discurso direto; EF35LP30 – Diferenciar tipo de discurso; e EF05LP05 – Identificar a expressão presente, passado e futuro do modo indicativo.

Todas as atividades são apoiadas com: leitura de literatura infantil de forma coletiva; realização de atividades individualmente; correção coletiva das atividades; revisão e produção de uma nova versão do conto de aventura, sendo concluída com a edição da versão final, habilidade EF15LP07 da BNCC (2017).

Também estão inclusas nas atividades, as habilidades: EF35LP07 – Utilizar em produção de texto pontuação adequada; EF03LP07 – Identificar na leitura a função da pontuação; EF35LP31 – Identificar efeitos de sentido sonoros e metáforas; EF35LP06 – Identificar recursos referenciais na leitura; EF35LP08 - Utilizar recursos referenciais na escrita; e EF35LP14 – Utilizar pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como recurso anafórico. Além disto, teve momentos de avaliação somativa individual e coletiva. As atividades do quadro 01 serão descritas na metodologia.

QUADRO 01 – PROPOSTA DE ATIVIDADES SEQUENCIAIS PARA CONTO DE AVENTURA

PROPOSTA DE ATIVIDADES SEQUENCIAS PARA CONTO DE AVENTURA		
Número da Etapa e Título da Etapa		
1	Planejamento da produção de texto com celebração do Contrato Pedagógico	1º Bloco
2	Leitura do Material de Apoio para aprendizagem da estrutura do conto de aventura e escrita da “versão Inicial”.	
3	Leitura do texto produzido pelo colega “versão inicial” com material de apoio	
4	Leitura do filme ‘Moana: um mar de aventura’ e de textos de Literatura Infantil.	
5	Dia do Autor e 1ª revisão	
6	Estudo Sistematizado de Elementos da Literatura, Coesão, Coerência e Onomatopeia	2º Bloco
7	Versão Final, Avaliação Somativa Individual e Avaliação Somativa Coletiva (turma)	

Fonte: As autoras (2023)

3 Metodologia

3.1 Participantes da pesquisa

A fase 02 da pesquisa intervenção, “A arte de aprender a escrever aventuras autorais nos primeiros anos do Ensino Fundamental”, envolveu três professoras de duas escolas públicas do litoral do estado do Paraná, participantes da tese de AUTOR (2021), sendo duas da rede de Guaratuba e uma de Matinhos. Elas possuem o curso de Magistério e a Licenciatura em Pedagogia. Duas delas têm especialização e todas têm experiência no Ensino Fundamental – anos iniciais como regente de turma. No entanto, uma professora possui 10 anos de experiência como coordenadora pedagógica. Todas são concursadas em suas respectivas redes de ensino.

Elas envolveram 110 crianças matriculadas entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. Entretanto, a amostra contou com 39 crianças que escreveram todas as revisões solicitadas e 09 que, deixaram de escrever apenas uma revisão, entre a primeira revisão e a versão final. Destas 48 crianças participantes, foram retiradas da amostra, textos de 06 crianças, por causa de letra não legível.

As 42 crianças participantes da amostra têm idade média de 10,47 anos, sendo 15 matrículas no 3º ano, 09 no 4º ano e 18 no 5º ano do Ensino Fundamental, tendo um número maior de meninas em todas as categorias, expõe o quadro 02.

QUADRO 02 – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES					
ANO ESCOLAR	CRIANÇAS MATRICULADAS			IDADE	
	Participantes	Meninas	Meninos	Média	Desvio Padrão
3º ANO	15	11	4	9,31	0,21
4º ANO	09	5	4	10,69	0,84
5º ANO	18	12	6	11,34	0,71
TOTAL	42	28	14	10,47	1,08

FONTE: As autoras (2023).

3.2 Aplicação da proposta de atividades sequenciais

A aplicação da proposta aconteceu durante o ano letivo de 2019 e no horário de aula das crianças. As atividades de planejamento aconteceram coletivamente com a presença das professoras participantes, da coordenação pedagógica da escola e da pesquisadora, que durante o ano prestou assessoria pedagógica na hora atividade de cada professora participante. As docentes registraram suas percepções em três momentos distintos: antes de iniciar as atividades da proposta, após a 1ª revisão e após a realização da atividade “avaliação somativa”.

Enfim, a proposta com 07 etapas, quadro 01, contou com 19 atividades que contemplou uma produção textual do conto de aventura, 06 revisões e uma revisão final do texto inicial, além dos momentos de avaliação, diagnóstica, formativa e somativa, e celebração do contrato pedagógico. Foi aplicada em 63 aulas na turma do 3º ano e em 45 aulas nas turmas do 4º e do 5º ano, respectivamente. As aulas eram de 50 minutos cada, segundo o quadro 03:

QUADRO 03 – ATIVIDADES SEQUENCIAIS PARA ESCRITA DE CONTO DE AVENTURA

ATIVIDADES SEQUENCIAIS PARA ESCRITA DE CONTO DE AVENTURA				
Etapa / Número / Nome da atividade			Número de aulas	
			3º Ano	4º e 5º Ano
1	1ª	Planejamento coletivo e celebração do Contrato Pedagógico.	01 aula	01 aula
	2ª	Ver tudo o que pode ser potencial para escrever.	Contínuo	Contínuo
2	3ª	Leitura do Material de Apoio para aprendizagem da estrutura do conto de aventura e escrita da “versão Inicial”.		01 aula
3	4ª	Leitura do material de apoio da 3ª atividade e da 1ª versão do texto produzido pelo colega, apontando o que está faltando no texto dele.	02 aulas	01 aula
4	5ª	Leitura da animação Moana: um mar de aventura com foco na estrutura e nos elementos de composição da narrativa literária.	04 aulas	04 aulas
	6ª	Leitura dirigida de textos de literatura infantil e Avaliação Formativa.	04 aulas	03 aulas
5	7ª	Leitura e audição de texto autoral – Dia do Autor.	04 aulas	04 aulas
	8ª	Vivência do comportamento do escritor – 1ª revisão.	02 aulas	01 aula
6	9ª	Compreensão da estrutura textual do conto de aventura e avaliação formativa.	04 aulas	03 aulas
	10ª	Leitura, identificação, caracterização de personagens e avaliação formativa.	02 aulas	02 aulas
	2ª revisão		02 aulas	01 aula
	11ª	Leitura, identificação, caracterização de foco narrativo e avaliação formativa.	04 aulas	03 aulas
	12ª	Leitura, identificação, caracterização do discurso direto, indireto e avaliação formativa.	04 aulas	03 aulas
	3ª revisão		02 aulas	01 aula
	13ª	Leitura, identificação, caracterização do espaço, do ambiente e avaliação formativa.	03 aulas	02 aulas
	14ª	Leitura, identificação, caracterização das provas e avaliação formativa.	03 aulas	02 aulas
	4ª revisão		02 aulas	01 aula
	15ª	Leitura, identificação, caracterização do tempo e avaliação formativa.	02 aulas	02 aulas
	16ª	Leitura, identificação, caracterização das técnicas flashback e flashforward e avaliação formativa.	02 aulas	01 aula
	5ª revisão		02 aulas	01 aula
	17ª	Leitura, identificação de onomatopeia e avaliação formativa.	02 aulas	01 aula
	18ª	Leitura, identificação de conectores e avaliação formativa.	02 aulas	01 aula

7	19ª	Leitura, identificação de cadeia referencial e avaliação formativa.	02 aulas	01 aula
		6ª revisão	02 aulas	01 aula
		Revisão final	02 aulas	02 aulas
		Avaliação Somativa – individual	01 aula	01 aula
		Avaliação Somativa – coletiva	01 aula	01 aula
Total da Estimativa de número de aulas de 50 minutos			61 aulas	45 aulas

FONTE: As autoras (2019).

A **1ª atividade** corresponde ao ensino do planejamento de produção de texto e a celebração do Contrato Pedagógico, envolvendo a reflexão sobre: recepção do texto, suporte e condições de acesso para o leitor ler o texto, entre outras, enquanto a **2ª atividade**, enumerada didaticamente para fins de explicação da etapa “*ensaio*” do comportamento do escritor e do *autor-pessoa*. Contudo, ela é retomada durante o processo de criação. Entretanto, na **3ª atividade** aconteceu a escrita da 1ª versão do conto de aventura que contou com ficha de conteúdo sobre as partes da estrutura textual utilizada no estudo: situação inicial, situação problema, provas e obstáculos, ponto alto, solução do problema e situação final.³ Destaca-se que etapa *esboço* foi vencida, permanecendo o papel do *autor-artista*.

Na **4ª atividade**, o foco esteve na aprendizagem da edição de textos apoiando-se na ficha de conteúdo que apresentou os personagens por papel desempenhado no enredo – herói, vilão, figurante, sábio/mago/feiticeiro e na ficha de conteúdo da 3ª atividade. A “criança leitora” procurou no texto do colega se a 1ª versão apresenta, não apresenta ou parece que está faltando: o título, a situação inicial, a situação problema, as provas ou os obstáculos, a solução do problema e a situação final. Aqui também foi experimentado a função de *autor-contemplador*.

A **5ª atividade** serviu para caracterizar o enredo de aventura e para experimentar o papel do autor-artista e a etapa *ensaio*, **que permanece na 6ª atividade**, contribuindo na identificação oral dos elementos de composição, pois teve a leitura de material de apoio elaborado a partir da animação *Moana: um mar de aventura* (2016) antes e após assistir ao filme.

Contudo, na **6ª atividade** a criança escritora voltou a experimentar a função de *autor-contemplador* e após a leitura de obras de literatura infantil do Cantinho da Leitura, respondeu às perguntas da ficha de análise de textos de aventura, tais como: o texto é uma aventura?; qual é a abertura do texto e o seu fechamento?; como o texto progride da abertura até o fechamento?; qual é o tempo verbal?; o texto tem passagem que causa emoção?; entre outras.

Acentua-se que o Cantinho da Leitura esteve a serviço da aprendizagem da escrita literária e teve os elementos de composição literária como os principais critérios para selecionar as obras escritas no foco narrativo em 3ª pessoa (onisciente intruso ou parcial), no foco narrativo escrito em

³ A transposição didática da composição literária foi elaborada com base nos estudos de Jolibert *et al* (1994, 2006, 2008).

1ª pessoa (protagonista ou testemunha), presença do discurso direto e discurso indireto, presença de onomatopéia e das técnicas: *flashback* e *flashforward*.

A avaliação formativa concentrou-se nos saberes metalinguísticos sobre o texto, o enredo, os personagens, o tema e a ideia principal do texto, e nas metacognitivas que procuraram: saber se o título do texto ajudou e como isso ocorreu no momento da compreensão e se os conhecimentos prévios e as hipóteses colocadas antes da leitura apoiaram a compreensão e a identificação dos elementos literários.

A metodologia de ensino da leitura de Solé (1996) foi utilizada na atividade.

Na **7ª atividade**, a *edição* e a função do *autor-contemplador* entraram em cena na atividade coletiva denominada Dia do Autor⁴, elaborada a partir de Calkins (1989). Nela, a criança escritora leu a 1ª versão do seu texto para turma que teve a função de ouvir atentamente e verificar se a versão inicial tinha as partes do enredo e os personagens. Com isso, o ouvinte contribuiu com o acabamento do texto da criança leitora, indicando o que estava faltando e sugerindo dicas para a 1ª revisão do texto.

Enfim, de posse das indicações realizadas na 4ª atividade e na 7ª atividade e com a ficha de conteúdo, que apresenta as partes do enredo e as características dos personagens, aconteceu na **8ª atividade** a 1ª *revisão* do texto com a função de *autor-contemplador* na individualidade. Essa atividade encerra o primeiro bloco de conteúdo que prevê uma aprendizagem global dos elementos de composição do texto literário e do texto literário de aventura.

O segundo bloco de conteúdo contemplou o ensino particularizado dos elementos de composição literária, intercalando leitura e revisão de texto. Com exceção da 9ª atividade, revisão e avaliação, as demais usufruíram do texto-base escrito em 3ª pessoa ou em 1ª pessoa, lidos e explorados na 6ª atividade, sendo um deles eleitos para a leitura com reflexão e outro para avaliação formativa.

Enfim, a **9ª atividade** tem por objeto a aprendizagem da “estrutura textual” a partir da manipulação escrita de suas partes e consistiu no preenchimento das fichas de texto semivazio. A primeira ficha expõe o título, a situação inicial e a situação final de um texto de literatura infantil não explorado em sala de aula, enquanto a segunda apresenta também a situação problema daquele texto. Como avaliação formativa, aconteceu coletivamente a reflexão: a exposição da “situação problema” deixou mais fácil a compreensão das partes do texto e se ajudou na escrita do espaço vazio da 2ª ficha? Para finalizar, foi lido o texto original que deu base para construção do material. A atividade contou como material de apoio usado na atividade da 1ª revisão.

O estudo particularizado sobre “personagens” foi objeto da **10ª atividade** que contou com ficha de conteúdo que expôs tipos e funções dos personagens, como criar personagens e alguns

⁴ Em AUTOR (não publicado) está a percepção das crianças participantes sobre o Dia do Autor.

recursos para caracterização. Após leitura coletiva do 1º texto-base com reflexão sobre os personagens, individualmente cada criança preencheu a ficha de atividade que solicitava a identificação e caracterização dos personagens do 2º texto-base. A correção foi coletiva. Depois, foi realizada a 2ª revisão do texto, cujo foco eram a estrutura e os personagens.

Na **11ª atividade** a ênfase esteve no “foco narrativo”. A ficha de conteúdo apresentou a função, o foco narrativo em 3ª pessoa e em 1ª pessoa, a caracterização deles e serviu para apoiar a leitura do texto-base. Após, individualmente houve o preenchimento da ficha de atividade que perguntava sobre qual era o foco narrativo do 2º texto-base, bem como apontar as características dele.

A **12ª atividade** apreciou “o discurso” com leitura da ficha de conteúdo, que tratou do discurso direto e indireto e das suas especificidades, refletindo coletivamente o 1º texto-base. Logo depois, o preenchimento da ficha de atividade para identificar o tipo de discurso e os atributos dele no 2º texto-base. A correção foi coletiva e a 3ª revisão centrou-se no foco narrativo e no discurso.

A essência da **13ª atividade** foram os elementos “espaço e ambientação ou clima” que dispôs de ficha de conteúdo expondo a diferença entre espaço e ambiente (clima), caracterizou-os, exemplificou-os e apresentou recursos para criação deles. Teve leitura e reflexão daqueles elementos no 1º texto-base e, identificação e caracterização do espaço e do clima em cada parte do enredo do 2º texto-base, como solicitava a ficha de atividade. A correção foi coletiva.

O coração da aventura está “nas provas e nos obstáculos”. Por isso, foram alvo da **14ª atividade**. De posse da ficha de conteúdo que expôs o conceito das provas, quem conhece e executa as provas, a diferença entre prova com êxito e prova malogro, realizou-se coletivamente a leitura do 1º texto-base com reflexão desses elementos. Após, com base na leitura do 2º texto-base, a ficha de atividade, que solicitava se o texto continha provas, quem executou, qual tipo de prova existia, entre outras perguntas, foi preenchida individualmente e, logo depois, houve a correção coletiva. A 4ª revisão do texto aconteceu com foco no espaço, clima, provas e obstáculos.

O elemento “tempo” foi objeto da **15ª atividade**. A ficha de conteúdo exibiu os tipos de tempos na literatura, comentou sobre o tempo verbal passado, presente e futuro na literatura, formas de expor o tempo e exemplos de tempos no texto de aventura. Seguindo o ritual da atividade anterior, teve leitura e reflexão desse elemento e preenchimento da ficha de atividade que requereu: a identificação de expressões que indicasse tempo; sublinhar no texto e transcrever as ações escritas no tempo passado; e circular e transcrever as ações dos personagens que estavam no tempo presente. A correção foi coletiva.

A **16ª atividade** tem como foco as técnicas “*flashback* e *flashforward*”. Elas não fazem parte da BNCC (2017), mas aparecem na literatura infantil e nos filmes de aventura, policial, suspense e ficção científica, especialmente os que envolvem super-heróis. A ficha de conteúdo

expôs a diferença entre as técnicas e a ficha de atividade fez perguntas de identificação se no texto há presença de lembrança ou acontecimento futuro que foi antecipado pelo pensamento do personagem. A correção foi coletiva e a 5ª revisão teve como alvo o “tempo literário”.

A **17ª atividade** teve ficha de conteúdo, que apresentou o conceito, a função e exemplos da “onomatopeia”, discutidos coletivamente enquanto liam o 1º texto-base. A ficha de atividade, preenchida individualmente, continha perguntas de identificação e de transcrição de sons escritos nos textos, identificação de ações que poderiam ser registradas com onomatopeia e a escrita desses sons do 2º texto-base. A correção foi coletiva.

Na **18ª atividade** foram estudados os “conectores do discurso” que teve a função, onde aparecerem nos textos e alguns exemplos registrados na ficha de conteúdo. Durante a leitura coletiva do 1º texto-base, os conectores ficaram visíveis, enquanto a ficha de atividade continha o 2º texto-base com os espaços dos conectores em branco e uma coluna com todos eles exibidos para serem escritos nas respectivas lacunas. A elaboração da ficha de atividade contou com a técnica Close.

A “cadeia referencial” foi objeto da **19ª atividade** e iniciou com a junção do quebra-cabeça de textos de Gandin (2019). A ficha de conteúdo apresentou o conceito, a função e exemplificou o uso dela para referenciar os personagens. O 1º texto-base foi lido coletivamente com a preocupação de identificar a cadeia referencial dos principais personagens. A ficha de atividade solicitava a leitura do 2º texto-base e a identificação da cadeia referencial dos personagens. A correção foi coletiva. A 6ª revisão teve como foco a questão da onomatopeia, dos conectores e da cadeia referencial.

A “revisão final” proporcionou a experimentação da etapa “revisão” e da “etapa edição” do texto. Afinal de contas, é a última revisão que prepara o texto para ser editado e como será exposto no suporte. Foi o momento de viver o papel de *autor-contemplador* para dar acabamento final ao texto, porém, com a preocupação do *autor-pessoa*, isto é: o texto está pronto para ser lido pelos futuros leitores.

O momento da “avaliação somativa – individual” e da “avaliação somativa” aconteceu no final do projeto. De posse da 1ª versão e da versão final do texto, a primeira foi respondida com foco nas aprendizagens cognitivas e metacognitivas, enquanto a ficha da segunda avaliação teve perguntas que correspondiam ao “Contrato Pedagógico” celebrado na 1ª atividade.

O conteúdo de cada atividade foi elaborado a partir da leitura das obras de: Mesquita (2006) sobre enredo; Braitt (1985) sobre personagens; Todorov (2006) sobre enredo, personagens e provas e obstáculos do conto de aventura; Leite (2002) sobre foco narrativo e discurso; Dimas (1994) sobre espaço; Nunes (1995) sobre tempo; Moiseis (2006) sobre conto; e entre outras.

A escola de Guaratuba escolheu o tema Alimentação Saudável, ao passo que a escola de Matinhos trabalhou com Higiene Pessoal, visto serem assuntos do planejamento anual das redes de ensino.

3.3 Acompanhamento processual do projeto de escrita do conto de aventura

A proposta prevê três momentos para o acompanhamento processual: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

A **avaliação diagnóstica** aconteceu após a 3ª atividade. Teve foco na classificação da versão inicial em um dos níveis de desenvolvimento da escrita do quadro 04 e também quais saberes eram necessários serem vistos pela turma para aprimorar a escrita do conto de aventura.

Após a 8ª atividade, aconteceu a primeira **avaliação formativa**, visto que as docentes participantes dispunham da 1ª revisão do texto e, por isso, aferiram o alcance das atividades realizadas até o momento. Contudo, permaneceu de acordo com o quadro 03 e a cada revisão de texto.

Em se tratando da **avaliação somativa**, ela aconteceu após a realização da “Avaliação Somativa – Coletiva”, com a análise e classificação da versão final produzida pela criança. Logo depois, compararam a classificação da versão inicial e com a versão final. Desta forma, as docentes participantes puderem verificar se houve avanço na aprendizagem da escrita do conto de aventura.

4 Discussão e Resultados

4.1 Grupos de Avaliação de Textos

A análise dos textos foi efetuada por dois grupos de professoras. Com a orientação pedagógica da pesquisadora, as próprias professoras participantes, denominadas na análise como avaliadora 01, classificaram o texto e perceberam o resultado do trabalho, ainda no ano de 2019.

Em 2022, o segundo grupo participou do curso de extensão Escrita de textos literários: conto de aventura, via CELLIJ da UNESP, que teve 08 professoras participantes, sendo cinco residentes no estado do Paraná, uma em São Paulo, uma em Minas Gerais e uma em Roraima, na função de avaliadoras de textos, denominadas como avaliadora 02.

Dessas, quatro cursaram o Magistério e sete possuem Licenciatura, sendo quatro em Pedagogia, três em Letras, mas uma delas possui também Pedagogia e uma está cursando Licenciatura em Artes e atua na extensão no campo da leitura. Duas professoras estavam cursando o mestrado, uma em Ensino das Ciências Ambientais e outra em Educação. Além disso, das cinco mestras, duas concluíram em Educação, outras duas em Letras e uma cursou a formação específica da rede estadual do Paraná. O grupo teve duas doutoras em Educação, uma professora cursando doutorado em Estudos da Linguagem e outra em Estudos Literários. E, por fim, sete delas têm

experiência com trabalho educativo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos iniciais e quatro no Ensino Fundamental – anos finais.

4.2 Critérios de análise da produção textual das crianças participantes

As autoras compartilham das ideias de Todorov no que condiz ser a narrativa, visto que o autor afirma que “a personagem é um nome e a ação, um verbo. [...] combinar um nome e um verbo é dar o primeiro passo para a narrativa. De certa forma, o escritor não faz mais que ler a linguagem”. (Todorov, T., 2006, p. 145-146).

Neste estudo, foram analisados pelos dois grupos de professoras avaliadoras, a versão inicial e a versão final dos textos da amostra. Existindo pareceres diferentes no sentido de um indicar avanço na produção textual e outro registrar regressão, ou ainda classificação com níveis discrepantes, os textos foram avaliados por uma terceira professora avaliadora do 2º grupo. Os níveis de desenvolvimento da escrita narrativa de Brandão e Spinillo (2001), expostos no quadro 04, guiaram a avaliação dos textos.

QUADRO 04 - NÍVEIS OU CATEGORIAS PARA CLASSIFICAÇÃO DE NARRATIVAS

Nível Descrição da produção	
I	Produções que são a mera repetição do tema proposto; ou a produção de frases desconectadas que podem ou não estar relacionadas ao tema.
II	Produções que apenas descrevem estados de personagens ou eventos em uma sequência temporal de ações sem que sejam explicitadas relações causais entre os enunciados. O tema serve apenas para inserir os enunciados em um mesmo tópico e para sugerir o personagem principal.
III	Produções que se caracterizam por uma sequência de eventos interligados por relações causais. O tema abre ou fecha a história, servindo como eixo norteador. Algumas histórias descrevem tentativas de incluir uma meta/motivo para o personagem principal.
IV	Produções que apresentam uma situação problema a ser resolvida pelo personagem principal e que o motiva. Apresentam um desfecho que modifica o estado inicial do personagem. Este desfecho é repentino e pouco elaborado, sem haver uma conexão precisa entre o problema e a sua resolução.
V	Trama mais complexa, podendo surgir novos personagens e problemas além daquele sugerido pelo tema. Maior elaboração na passagem do estado inicial para o estado final, explicitando-se os meios de resolução da situação-problema.

FONTE: Brandão e Spinillo (2001). <https://www.scielo.br/j/epsic/a/TPDbSgHxprqkdNdD834TZZy/>

4.3 Resultado da análise da produção textual das crianças participantes

De acordo com o quadro 05, apenas a produção textual 3-D regrediu de nível, visto não apresentar e nem superar a mera descrição de personagens e eventos em uma sequência temporal.

Contudo, seis produções do 3º ano do Ensino Fundamental, 3-A, 3-B, 3-L, 3-J, 3-P, 3-O, não tiveram avanços no nível de desenvolvimento da escrita. Dessas produções, 3-A, 3-B, 3-L, após a avaliação da versão final, continuaram apresentando textos com frases desconectadas ou mera repetição do tema. Porém, apesar delas terem fugido do tema, a versão final mostrou apropriação de elementos literários como onomatopeia e tempo cronológico em 3-B e em 3-L. As outras três produções, 3-J, 3-P, 3-O, permaneceram no mesmo nível de desenvolvimento da escrita, mas suas produções foram classificadas em categorias diferentes pelas avaliadoras. Contudo, a produção 3-P apresentou onomatopeia, heróis e desfecho na versão final sem conectar os eventos, enquanto a produção 3-O, apesar da discrepância entre as avaliações, houve uma tentativa de incluir a situação problema na versão final, além de mostrar onomatopeia e uma caracterização do tempo cronológico.

Entretanto, oito produções tiveram a versão final qualificada como avanço de nível do desenvolvimento da escrita. São elas: 3-C, 3-F, 3-M, 3-G, 3-H, 3-E, 3-K, 3-I. Entre elas, 3-C, 3-F e 3-M, avançaram de mera repetição do tema ou frases desconexas para uma versão final com descrição dos personagens e ações sem relação causal, segunda avaliação 01 e 03. A versão final de 3-C apresentou um desfecho, o antagonista e o herói, enquanto a produção 3-F registrou onomatopeia e sugeriu um tempo cronológico para o espaço e 3-M mostrou onomatopeia na versão final.

No entanto, as produções 3-G e 3-H foram qualificadas como as duas anteriores, mas sem a necessidade da avaliação 03. Notou-se a presença de onomatopeia na versão final da 3-G. Enquanto isso, a produção 3-E subiu do nível, pois a versão final teve problema a ser resolvido pelo protagonista e uma situação final melhor elaborada. Mostrou onomatopeia e caracterização do ambiente.

A produção 3-K teve a versão final qualificada como texto com problema definido e com desfecho, para avaliação 02 e 03, visto que houve caracterização do espaço, discurso direto, onomatopeia, provas com armas e desfecho, superando o texto sem conexão dos eventos da versão inicial, enquanto a produção 3-I, apesar de ter apresentado outro texto na versão final e isso ser fruto da revisão, foi possível perceber a apropriação de conteúdo, visto que progrediu de texto com eventos interligados por relação de causa para um texto com problema para o herói resolver e uma situação final pouco elaborada. A versão final registrou onomatopeia, conector de tempo e tempo cronológico.

O quadro 05 expõe sinteticamente a produção da turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

QUADRO 05 – PRODUÇÃO DE TEXTO DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRODUÇÃO DE TEXTOS DAS CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Código	Avaliadora 01		Avaliadora 02		Avaliadora 03		Resultado Final
	Versão Inicial	Versão Final	Versão Inicial	Versão Final	Versão Inicial	Versão Final	
3-C	I	II	I	I	I	II	
3-F	I	II	II	IV	I	II	

3-M	I	II	II	III	I	II	Evoluiu de nível (08 produções)
3-G	I	II	I	II			
3-H	I	II	I	II			
3-E	I	II	I	IV	I	IV	
3-K	I	III	II	IV	II	IV	
3-I	II	II	III	IV	III	IV	
3-A	I	I	I	I			Permaneceu no mesmo nível (03 produções)
3-B	I	I	I	I			
3-L	I	I	I	I			
3-J	I	I	II	II	I	I	Permaneceu no mesmo nível – categorias diferentes (03 produções)
3-P	I	I	II	II			
3-O	I	I	III	III	III	III	
3-D	II	I	II	I			Regrediu de nível
Total de crianças							15

FONTE: As autoras (2023)

Enfim, salienta-se que, nem todas as crianças da turma do 3º ano do Ensino Fundamental estavam no nível alfabético da escrita, no início de 2019. Elas foram evoluindo no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita alfabética no decorrer do ano e coexistente com as atividades do estudo. Qualitativamente, as produções do grupo tiveram avanços significativos na aprendizagem da escrita literária, demonstraram as análises das avaliadoras 02 e 03, visto que a avaliadora 01, por ser a regente de turma e professora participante, demonstrou um rigor maior com o seu trabalho.

No grupo de produções de textos da turma do 4º ano do Ensino Fundamental, segundo o quadro 06, teve duas produções que retrataram a história clássica dos Três Porquinhos, 4-C e 4-D, sendo 4-D escrita com alteração que levou a avaliadora 02 registrar que houve uma apropriação dos elementos de composição do enredo no texto da criança.

Em se tratando da produção 4-E, a avaliadora 01 e 02 disseram que ela teve apropriação de conhecimento quanto ao enredo, teve conectores, apesar de apresentar textos diferentes nas duas versões. Por apresentar fuga de tema, a avaliadora 03 informou que não houve evolução de nível.

Entretanto, o grupo do 4º ano reuniu seis produções com avanço significativo de nível. As produções, 4-A, 4-H, 4-I, tiveram a versão inicial classificadas como textos em que os personagens passam por eventos sem ter uma ligação causal entre eles, enquanto a versão final foi qualificada como tendo relação causal entre os eventos, pois 4-A melhorou a descrição do espaço, 4-H tentou mostrar uma situação problema e 4-I pretendeu escrever provas e obstáculos.

A versão inicial da 4-B já mostra elementos de composição literária avançados, segundo as avaliadoras. Contudo, duas avaliadoras qualificaram a versão final como texto mais complexo, por ter uma melhora na onomatopeia e na pontuação em geral, especialmente no discurso direto e na descrição das provas e dos obstáculos.

Duas avaliadoras qualificaram a versão inicial das produções 4-G e 4-J como textos com eventos interligados e com situação problema não bem definido. Indicaram a evolução da versão

final por conter um problema definido para o protagonista e solução pouco elaborada. A primeira produção teve aprimoramento da escrita das provas, escreveu conectores e tempo cronológico para ações, enquanto a segunda melhorou a descrição do espaço, das provas e incluiu o discurso direto.

O quadro 06 mostra a classificação dos textos do grupo do 4º ano do Ensino Fundamental.

QUADRO 06 – PRODUÇÃO DE TEXTOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRODUÇÃO DE TEXTOS DAS CRIANÇAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Código	Avaliador 01		Avaliador 02		Avaliador 03		Resultado Final
	Versão Inicial	Versão Final	Versão Inicial	Versão Final	Versão Inicial	Versão Final	
4-A	II	III	II	III			Evoluiu de nível (06 produções)
4-H	II	III	II	III			
4-I	II	III	II	III			
4-B	IV	IV	IV	V	IV	V	
4-G	III	IV	II	II	III	IV	
4-J	II	IV	III	IV	III	IV	
4-E	IV	IV	III	IV	II	II	Permaneceu no mesmo nível – categorias diferentes
4-C	I	I	I	I			Reprodução de texto clássico
4-D	III	III	IV	IV			
Total de crianças							09

FONTE: As autoras (2023).

Em síntese, a evolução da escrita literária da turma do 4º ano do Ensino Fundamental foi significativa e demonstrou que as crianças estiveram mais confortáveis para trabalhar com os conteúdos específicos, pois encontravam-se, assim como a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, alfabetizadas.

De acordo com quadro 07, apesar de não demonstrar evolução na escrita, a produção 5-D e 5-O tiveram conteúdo. A primeira escreveu uma narrativa sem eventos com ligação causal, enquanto a segunda apresentou uma narrativa com eventos ligados por uma causa. Ambas poderão melhorar a classificação no nível do desenvolvimento da escrita, com o avanço da escolaridade.

QUADRO 07 – PRODUÇÃO DE TEXTOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRODUÇÃO DE TEXTOS DAS CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL							Resultado Final
Código	Avaliador 01		Avaliador 02		Avaliador 03		
	Versão Inicial	Versão Final	Versão Inicial	Versão Final	Versão Inicial	Versão Final	
5-C	II	III	I	III	I	III	Evoluiu de nível (16 produções)
5-Q	II	III	I	II	II	III	
5-H	III	III	II	III	II	III	
5-G	II	III	II	III			
5-P	II	III	II	III			
5-A	II	III	II	IV	II	IV	
5-I	II	III	II	IV	II	IV	
5-E	II	IV	I	II	II	IV	
5-S	II	II	II	IV	II	IV	

5-F	III	IV	III	IV			
5-N	III	IV	III	IV			
5-R	III	IV	III	IV			
5-M	I	II	III	IV	III	IV	
5-J	II	II	III	IV	III	IV	
5-B	II	III	V	V	II	V	
5-K	III	III	IV	V	IV	V	
5-D	II	II	II	II			Permaneceu no mesmo nível – categorias diferentes (02 produções)
5-O	III	III	III	III			
Total de crianças – 18							

FONTE: As autoras (2023).

A versão final da produção 5-C, apesar de ter qualificação diferente para versão inicial, evoluiu para texto com relação causal, notando-se o uso do discurso direto e da onomatopeia.

As produções, 5-H, 5-G, 5-P, 5-Q, avançaram de textos que registravam estado de personagens e eventos sem conexão para textos contendo ações ligadas por relação e causa, além de demonstrarem: a versão final de 5-H permaneceu na 1ª pessoa, mas sem o discurso direto da versão inicial e mostrou uma solução do problema com pouca elaboração; a produção de 5-G teve um aprimoramento na caracterização do herói, do antagonista e do personagem secundário, assim como discurso direto e um desfecho melhorado; a produção 5-P apresentou onomatopeia, um ponto alto para o texto, discurso direto e poderes para os heróis; e 5-Q teve aprimoramento na descrição do espaço, na caracterização do herói e do antagonista. Houve escrita de provas, obstáculos, onomatopeia e um desfecho melhorado.

As produções 5-A, 5-E, 5-I e 5-S evoluíram de textos com personagens e eventos desconexos para um texto com um problema a ser resolvido pelo protagonista, para duas avaliações. A revisão aprimorou o desfecho e o discurso direto da produção 5-A e também o desfecho de 5-E que, por sinal, teve um motivo para o personagem, enquanto a revisão de 5-I promoveu a escrita das provas e dos obstáculos para os personagens e o uso de conectores do discurso, e em 5-S, o discurso e a caracterização da heroína, escrita em 1ª pessoa, foi melhorado.

As produções 5-F, 5-N e 5-R progrediram de texto sem eventos conectados e sem problema aparente para texto com problema definido, eventos conectados e solução pouco elaborada. Além dessa progressão, a revisão fez com que: 5-F tivesse conectores, provas e obstáculos; 5-N aprimorou a escrita do texto em 1ª pessoa e também dos obstáculos; e 5-R fez uso do discurso direto, caracterizou o espaço, a ambientação e os personagens, escreveu duelo para prova e registrou onomatopeia.

Todavia, 5-M e 5-J, apesar de qualificação diferente da avaliação 01, as seguintes indicaram que a revisão promoveu o avanço de textos sem eventos interligados para textos contendo eventos conectados com problema a ser resolvido e um desfecho melhor elaborado. A produção 5-M

aprimorou a caracterização do vilão e mostrou a heroína com poderes mágicos. No entanto, 5-J registrou onomatopeia, escreveu um problema a ser resolvido, provas e solução pouco elaborada.

A versão inicial da produção 5-B estava qualificada como tendo eventos não conectados para avaliação 01 e 03, enquanto a avaliação 02 classificou como um texto completo nas duas versões. Entretanto, a avaliação 03 indicou que o texto contemplou eventos conectados e tornou-se completo, pois a revisão expôs provas e um desfecho mais elaborado e uso da onomatopeia. Teve duelo entre o personagem secundário que ajuda a heroína, finalizando com a entrega do objeto conquistado, caracterizando um texto de aventura da Idade Média.

Na produção 5-K, apesar da avaliação 01 não indicar avanços, as avaliadoras 02 e 03 reclassificaram-na e informaram que o texto saltou de fatos interligados por relação causal com problema e desfecho pouco elaborado para uma produção com enredo complexo e solução do problema resolvido, visto que notaram: mais clareza na redação da situação inicial e da situação problema; o uso do discurso direto; a caracterização da heroína, do personagem secundário, do antagonista; e melhor elaboração do desfecho conectado à situação problema.

Sintetizando, foi perceptível que as atividades da sequência impactaram o processo de trabalho com as versões do texto, gerando progressão no desenvolvimento da escrita para 30 crianças participantes, de acordo com os quadros 04, 05 e 06.

4.4 Discussão dos Resultados: Aprendizagem e desenvolvimento da escrita literária

Em se tratando de aprendizagem processual por ano escolar, ao observar o quadro 08, notou-se que a turma do 3º ano teve cinco produções, 3-C, 3-F, 3-M, 3-G 3-H, que avançaram do nível I, frases desconexas ou repetição do tema, para o nível II, onde o enredo apresenta personagens dentro de uma sequência temporal e com eventos sem conexão entre eles, confirmando o que disse Dias (2015) sobre a necessidade de crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental conhecerem melhor os elementos do gênero narrativo.

Surpreendentemente as produções 3-E e 3-K avançaram do nível I e II, respectivamente, para o nível IV, cujo nível reside em textos que demonstrem situação problema com uma situação final em que a solução do problema ainda é pouco desenvolvida, confirmando que as atividades que abordem a estrutura, como é o caso da 9ª atividade já aplicada em Gandin e Branco (2019), favoreceram o desenvolvimento da escrita literária, observadas também nas produções da turma do 4º ano, visto que 4-G e 4-J saltaram do nível III para o nível IV, enquanto as produções, 4-A, 4-H,

4-I, progrediram do nível II para o nível III onde já constam enredo com eventos conectados por causa-efeito e uma tentativa de mostrar a situação do problema a ser resolvido pelo herói.

Além disto, a produção 4-B com um texto já bem escrito, prosperou do nível IV para o nível V, cujo enredo é mais complexo, podendo existir outros personagens e uma explicação melhor elaborada entre a situação problema e sua solução, visto do mesmo modo na produção 5-K.

Entretanto, as produções da turma do 5º ano demonstraram que o avanço da escolaridade e o trabalho com as atividades fez com que não existisse nenhuma versão final inferior ao nível III que, por sinal, requer a presença de eventos conectados por relação causal, com tema norteador e tentativas de expor uma situação problema para o personagem principal resolver. Além disso, das 16 produções, 09 tiveram a versão final qualificada no nível IV e 02 no nível V, segundo o quadro 08.

QUADRO 08 – AVANÇO DE NÍVEL DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS

AVANÇO DE NÍVEL DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS			
Avanço de Nível	3º ano	4º ano	5º ano
I para II	05	-	-
I para III	-	-	01
I para IV	01	-	-
II para III	-	03	04
II para IV	01	-	04
II para V	-	-	01
III para IV	01	02	05
IV para V	-	01	01
Total de produções com progressão de nível da amostra de 42 produções	08	06	16
Total	30 corresponde a 71,43% da amostra		

FONTE: As autoras (2023).

Enfim, os dados do quadro 08 confirmam o que disse Dias (2015) a respeito do trabalho com os elementos da narrativa literária e também o que Dalla-Bona e Bufrem (2019) afirmam sobre o uso de técnica de ensino que auxilia a aprendizagem. Entretanto, salienta-se o papel da leitura e o uso de estratégias de leitura, Solé (1996) e Souza *et al* (2019), porque conduz a compreensão global dos textos vistos no 1º bloco e depois o entendimento das particularidades, exploradas no 2º bloco de conteúdo.

5 Conclusão

O trabalho com as atividades sequenciais em sala de aula foi motivador, pois as professoras tiveram a oportunidade de aplicar em sala de aulas os assuntos estudados em AUTOR (2021). No entanto, não pode ser negado que elas demonstraram um rigor maior no momento da classificação geral dos textos, avaliação 01, que é facilmente explicado pela tensão de participar de uma pesquisa

e por ser a primeira vez a trabalhar com uma atividade desta natureza, visto terem experimentado a escrita literária pela primeira vez no curso da tese de AUTOR (2021).

Por outro lado, o grupo 02 de professoras avaliadoras trabalhou com a leitura do produto do trabalho do grupo 01 e fez uso da inferência e de outras estratégias de leitura, pois não foi solicitado que o texto contemplasse um enredo com tudo explícito. Logo, essa caracterização interpreta a diferença entre a qualificação observada em alguns textos.

Assim sendo, esses aspectos vão ao encontro de Calkins (1989) sobre o papel desempenhado pelo docente, porque ele poderá perguntar à criança-escritora sobre o que está nas entrelinhas durante o processo de criação e intervir para que a revisão do texto aconteça mais próximo do objetivo esperado. Situação que não cabe às avaliadoras do grupo 02, apesar de terem tido formação, isso não garante que a avaliação seja igual para todas, justamente por ser subjetiva.

Todavia, a percepção das crianças participantes expostas em AUTOR *et al* (2022, não publicado) em conjunto com os dados do quadro 08, demonstraram que as atividades sequenciais colaboraram para a progressão da qualificação dos textos. Por isso, justifica-se denominá-la como uma sequência didática a ser desenvolvida como projeto de aprendizagem, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme dispõe a BNCC (2017) no Campo Artístico-Literário, aprimorando as habilidades no 4º ano e consolidando-as no 5º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, os formulários desenhados para o acompanhamento processual da sequência didática, assim como as fichas de conteúdo, as fichas de atividade e outros materiais didáticos elaborados e citados na metodologia, serão disponibilizados futuramente em livro que abordará a sequência didática.

Referências

- BAKHTIN, M. M., 2010. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, B. **A personagem**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1985.
- BRANDÃO, A. C. P e SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. In: **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 51 – 62, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000100006>.
- BRASIL. Conselho Nacional de educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, de 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 - 44. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2018.
- CALKINS, L. M. **A Arte de Ensinar a Escrever: o Desenvolvimento do Discurso Escrito**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- COLOMER, T. e CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- CUNHA, Maria A. A. **Literatura infantil: Teoria e prática**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- DALLA-BONA, E. M.; BUFREM, L. S. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v 29, n. 01, p. 179-203, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100009>.
- DIAS, H. R. A. O. **A história em quadrinhos e suas facetas : práticas de leitura no 3º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/40594>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- DIMAS, A. **Espaço e romance**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1994.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- AUTOR, R. V.; AUTOR, V. e AUTOR, R. J. **Atividades para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental I: aprendendo a escrever conto de aventura**. In: **Educação em Revista**, Marília, v.23, n. 01, p.9-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p9>.
- _____. atividades sequenciais para a aprendizagem inicial da escrita do conto de aventura para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. (Não publicado).
- AUTOR, R. V. **Professores escritores de contos de aventuras: aprender a escrever para saber ensinar**. 2021. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/71980>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- GANDIN, R. V.; BRANCO, V. O diálogo entre ler e escrever: uma sequência didática para promoção da aprendizagem da escrita narrativa no 3º no Ensino Fundamental. In: **Trilhas Pedagógicas**, v. 9, n. 10, p. 55-75, 2019. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume9/4.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- GUIMARÃES, S. R K e BRANCO, V. Abordagem psicológica da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita: limites e contribuições das teorias. In: **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar**. Elisabeth C Ramos; Karen Franklin (Orgs). Curitiba: Juruá, 2010. P. 183-203.
- JOLIBERT, J. *et al.* **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994. p. 15-178.
- _____. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEITE, L. C. Moraes. **O foco narrativo**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- MESQUITA, S. N. de. **O enredo**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MOANA: um mar de aventuras** (2016). Direção: Ron Clements e John Musker. Burbank, Califórnia: Walt Disney Animation Studios. Dist. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2016, 1 filme (113 min), sonoro, dublado, color.
- MOISEIS, M. **A criação literária**. 21ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- NUNES, B. **O tempo na narrativa**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- SOUZA, R. J. *et al.* Estratégias de leitura aplicadas ao conto: uma proposta para a sala de aula. In: **Revista Desenredo**, v. 15, n. 1, p. 62-73, 2019. DOI:<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i1.8946>
- TODOROV, T. **As estruturas das narrativas**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

3.2 Produções oriundas da pesquisa

A pesquisa Conto de aventura e produção textual: proposta de ensino além de apontar a eficácia da sequência didática Escrever Conto de Aventura também analisou as percepções das crianças participantes sobre as atividades da sequência, assim como a formação continuada permitiu às três professoras participantes construir saberes da docência, apresentados na sequência.

Diferente da composição da amostra dos textos analisados e classificados, na análise das percepções das crianças a amostra contou com respostas de 69 crianças. O resultado foi organizado em dois artigos. O primeiro artigo abordou as percepções que elas tiveram do bloco de atividade que contém da 1ª até a 8ª atividade, enquanto o segundo expõe da 9ª até a 19ª atividade.

O segundo artigo, **Atividades para o 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I: aprendendo a escrever conto de aventura** de autoria de Gandin, Branco e Sousa (2022), foi publicado no volume 23 do periódico Educação em Revista e disponibilizado no link: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12531/8581>.

O primeiro, no entanto, **Atividades sequenciais para a aprendizagem inicial da escrita de conto para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental**, também de autoria de Gandin, Branco e Sousa (2024), foi publicado no volume 17 do periódico Diversa – Revista Eletrônica Interdisciplinar e disponibilizado no link: <http://dx.doi.org/10.5380/diver.v17i1.95776>.

Destaca-se que as três professoras participantes deste estudo receberam uma capacitação no ano de 2018, escreveram pela primeira vez um conto de aventura, objeto de análise em Gandin (2021) e na sequência, em 2019, aplicaram a sequência didática Escrever Conto de Aventura em suas respectivas turmas.

Os saberes docentes, edificados nos 24 meses em que estiveram imersas na pesquisa, foram expostos no artigo de Gandin, Sousa e Branco (não publicado), **Ensino da produção de conto de aventura: saberes edificados no diálogo entre a teoria e a prática docente em sala de aula**, submetido para avaliação, conforme anexo 02, e apresentado a partir da página 32 até 49.

Ensino de produção de conto de aventura: saberes edificados no diálogo entre a teoria e a prática docente em sala de aula⁵⁶

Resumo:

O propósito é socializar a construção de saberes da docência sobre o ensino e a aprendizagem da escrita criativa em sala de aula. Por isso, a pesquisa intervenção reuniu três professoras do Ensino Fundamental – anos iniciais que produziram o seu primeiro conto de aventura, revisando-o duas vezes, durante o estudo de uma sequência didática para promoção da aprendizagem de competências e habilidades de criação literária entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental. No ano letivo subsequente, participaram de entrevista em três momentos singulares: antes de aplicar a sequência didática em suas turmas, após a 8ª atividade e, após a última atividade, no final do ano letivo. As entrevistas foram gravadas e analisadas de acordo com Bardin (1977) e complementadas, quando necessário, com o registro do diário de bordo. Os dois anos de formação continuada apoiaram a edificação de saberes, como: a concepção de linguagem de Geraldi (2011); o perfil pesquisador do docente de Antunes (2003) envolvendo prática de ensino, que considerou as dimensões de Moretto (2003) e de Becker (1993); e a organização de projeto de aprendizagem na perspectiva de Jolibert *et al* (1994), além de tornarem-se professoras produtoras de conto de aventura.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Avaliação de texto. Sequência Didática. Ensino Fundamental (anos iniciais). Conto de Aventura.

Teaching adventure story production: knowledge built in the dialogue between theory and teaching practice in the classroom

Abstract:

The purpose is to socialize the construction of teaching knowledge about teaching and learning creative writing in the classroom. Therefore, the intervention research brought together three elementary school teachers - early years who produced their first adventure story, reviewing it twice, during the study of a didactic sequence to promote the learning of literary creation skills and abilities among students. 3rd and 5th year of Elementary School. In the subsequent academic year, they participated in interviews at three unique moments: before applying the didactic sequence in their

⁵ Autoras do artigo: Rosangela Valachinski Gandin, Renata Junqueira de Souza e Verônica Branco.

⁶ Artigo submetido para avaliação na Revista Educação, Teoria e Prática, conforme anexo 02.

classes, after the 8th activity and, after the last activity, at the end of the academic year. The interviews were recorded and analyzed according to Bardin (1977) and supplemented, when necessary, with logbook records. The two years of continued training supported the construction of knowledge, such as: Gerald's (2011) conception of language; the researcher profile of Antunes' teacher (2003) involving teaching practice, which considered the dimensions of Moretto (2003) and Becker (1993); and organization of a learning project from the perspective of Jolibert et al (1994), in addition to becoming teachers who produce adventure stories.

Keywords: Continuing teacher training. Text evaluation. Following teaching. Elementary School (initial years). Adventure Tale.

1. Os degraus para falar dos saberes construídos pelas docentes participantes da pesquisa

Este texto aborda a construção dos saberes da docência de três professoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais que aplicaram uma sequência didática e mediaram a aprendizagem da produção de texto em suas respectivas salas de aulas, 3º, 4º e 5º ano, dando continuidade a capacitação iniciada no ano anterior, totalizando dois anos de estudos sobre ensino da leitura e da produção de textos literários, em especial ao conto de aventura.

Apesar das pesquisas terem mais de 15 anos, Leal e Guimarães (1999) e Belão e Menin (2005), descobriram que a avaliação da produção de texto tem a ortografia como foco principal, secundarizando o trabalho em sala de aula com os elementos de composição textual. Por isso, o tema produção textual e como ensiná-los em sala de aula não é novo. Entretanto, faz-se necessário estudos nessa área, visto que ao delimitar a busca com os descritores – formação de professores, ensino fundamental anos iniciais, prática de ensino, produção de textos –, para o período entre 2006 e 29/03/2023, o portal Periódicos da Capes retornou 26 trabalhos. Todavia, quatro têm aproximação com o nosso estudo.

O estudo de Marim e Giovanni (2007) concentrou-se na expressão escrita de egresso do curso Normal Superior e demonstrou que os docentes tinham pouco conhecimento na escrita correta da língua, além de não compreenderem o conceito de texto, bem como a estrutura textual da produção da criança e do texto jornalístico, após: lerem um texto jornalístico que abordava uma lista de filmes com crítica literária sobre eles; tecer interpretações da imagem associada ao filme daquele lista; e analisar um texto escrito por uma criança que está sendo alfabetizada.

Por outro lado, a pesquisa intervenção de Cunha (2012) abordou, em curso de extensão para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma sequência didática para trabalhar diferentes

gêneros discursivos, tendo como resultado a compreensão do gênero textual enquanto objetivo de ensino na perspectiva interacionista da linguagem, sendo observado ainda resultados significativos também na produção de texto das crianças de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, cuja professora participante aplicou o conteúdo estudado no curso.

A autora Silva (2017), após analisar a experiência em trabalhar com formação de professores e dialogar com a bibliografia da área, destacou ser importante que o professor também seja um escritor. Para isso, teceu categorias importantes a serem observadas no planejamento e no cotidiano do trabalho com a produção de textos em sala de aula. São elas: compreender a trajetória pessoal de escrita; conhecer quais são as motivações para escrever; fundamentar a prática com pesquisas; ensinar a escrever e não apenas corrigir a escrita; e, por último, escutar as ideias dos discentes auxiliando a elaboração.

Todavia, a pesquisa-ação-crítico-colaborativa de Costa-Hubes e de Souza (2020), que iniciou com 74 professores em um curso de extensão, conseguiu que 45 frequentassem pelo menos 05 dos 6 encontros planejados para o 2º semestre de 2019. O estudo concluiu que a desistência aconteceu por não ser o curso uma fonte de receitas prontas de como ensinar língua portuguesa. Contudo, ele ampliou a visão das participantes sobre o conceito de linguagem, compreendendo que ela é uma forma de interação ao lado da expressão do pensamento e como forma de comunicação, devendo essas três categorias estarem presentes no planejamento do ensino de língua portuguesa.

Nosso estudo é um recorte da pesquisa intitulada Conto de Aventura e produção textual: proposta de ensino⁷ e tem o foco nos saberes pedagógicos construídos por três professoras participantes, egressas do curso de extensão Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral, ofertado em 2018, onde refletiram sobre estratégias de leitura, leram literatura infantil, produziram a versão inicial de um conto aventura e duas revisões analisadas em AUTOR (2021). Além disso, tomaram conhecimento da sequência didática daquela autora, desenhada de forma a contemplar as competências e as habilidades previstas na BNCC (2017)⁸ para o Campo Artístico-Literário, aplicando-a em sala de aula durante o ano letivo de 2019, participando da fase II daquele curso de extensão.

Entretanto, durante o ano de 2018, as docentes das duas escolas participantes revelaram que a prática de ensino de produção de textos na alfabetização tem como predominância mostrar imagens para produzir um texto e, logo depois, conduzir coletivamente a reescrita do texto de uma criança da

⁷ Projeto de pesquisa pós-doc 4883 aprovado pela Comissão Permanente de Pesquisa (CPP) da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) – campus de Presidente Prudente – em andamento.

⁸ O estudo não visa a discussão sobre a implantação da BNCC (2017). Entende-se que há publicações relevantes disponibilizadas on-line. O foco está em mostrar como uma sequência didática apoiou a formação continuada de professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

turma, enquanto o ritmo é outro nos anos após a alfabetização que compreende: leitura do texto; prática de escrita a partir da leitura realizada; e leitura e devolução à criança do texto com as correções. Portanto, não retomando mais aquele gênero textual, pois tem que trabalhar com o próximo da lista.

As duas maneiras de ensinar a escrever textos atendem à focos específicos. A primeira, de cunho mais tradicional, promove uma produção de texto praticamente igual para todas crianças da turma, mesmo que a docente apresentasse o conteúdo fazendo uso dos elementos de composição do texto. A segunda, portanto, um pouco mais avançada, apesar de contemplar a leitura do gênero textual antes da prática de texto, tem como alvo um único leitor, além de correr o risco de a prática tornar-se: leia o texto e escreva seguindo o modelo.

A partir disto, inferimos que as práticas de ensino de produção de textos no Ensino Fundamental – anos iniciais não consideram o estudo particularizado dos elementos de composição de cada gênero textual, tampouco o comportamento de escritor divulgada por Calkins (1989), a concepção interativa de Antunes (2003), as estratégias de leitura para descobrir as entrelinhas de Solé (1996) e Souza *et al* (2010), e as vestimentas do escritor durante a criação textual de Bakhtin (2011).

Além do mais, deduzimos que o estudo de práticas pedagógicas envolvendo aqueles assuntos não estavam presentes na formação continuada de professores, apesar dos documentos oficiais apontarem para o trabalho com os gêneros discursivos e ampla socialização dos estudos de Dolz *et al* (2004).

Sublinhamos ainda que nem a composição do texto narrativo, tão usado na escola, por ser um gênero textual de transição na ótica de Kato (1987), se fez presente nas capacitações. Tanto é que as participantes deste estudo degustarem de uma leitura aprofundada e produziram pela primeira vez um conto de aventura no curso de extensão, em 2018.

Enfim, o problema deste recorte da pesquisa tem foco nas professoras que aplicaram a sequência didática, ou melhor dizendo, *“se a prática de ensino com a sequência didática que envolveu as etapas do comportamento do escritor; estudo sistematizado da composição textual do conto de aventura, deixando a correção ortográfica para versão final, despertou reflexão sobre a temática ensino e aprendizagem da escrita criativa em sala de aula?”*

Diante do exposto, o propósito *é socializar os saberes docentes construídos durante aplicação em sala de aula de uma sequência didática que aborda a produção de conto de aventura no 3º, no 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental.*

1. Ensinar e avaliar produção de conto de aventura na escola

Ensinar a produzir textos é para Dolz *et al* (2004) uma atividade a ser definida em currículo que considera os saberes que os estudantes já possuem, enquanto Antunes (2003) afirma que

linguagem é interacional, intersubjetiva sendo atualizada nos atos de comunicação oral e escrita. Por isso, não cabe mais à escola manter práticas de ensino que não asseguram o aprendizado e o desenvolvimento do escritor, tampouco desconsiderar a concepção de linguagem como expressão de pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação elencadas por Geraldi (2011).

Para tanto, faz-se necessário mudanças nas práticas pedagógicas e também no perfil docente que, segundo Moretto (2003), deve dispor de conhecimentos de como a aprendizagem se desenrola em crianças e em adolescente, ter recursos didáticos para atuar em sala de aula e também saber do assunto a ser abordado. Aliado a isso, Antunes (2003) indica que o “perfil do professor é aquele de pesquisador, que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre sempre.” (ANTUNES, 2003, p. 36).

Na visão desses autores, a prática de ensino de produção de textos e desenvolvimento da criança escritora não é vedada a um momento em que a criança lê um texto no intuito dele servir de modelo para depois escrever um semelhante ao que leu. Tampouco, a avaliação é o foco central do professor. Pelo contrário, seus argumentos indicam que a sala de aula deverá ser recheada de processos com ações dialógicas que permitam a construção do conhecimento no sentido de Becker (1993): ensinar edificando conhecimento; ensinar fazendo uso da sistematização de conteúdos de maneira apropriada aos estudantes; e ensinar promovendo análises, antíteses e sínteses, mesmo que provisórias.

Por isso, as etapas do comportamento do escritor de Calkins (1989) - esboço, ensaio, revisão e edição - e os figurinos que Bakhtin (2011) diz que o escritor veste no processo de criação, autor-pessoa, autor-contemplador e autor-artista devem estar no cotidiano do trabalho em sala de aula. Ambos empregados no formato de projeto de aprendizagem na perspectiva de Jolibert *et al* (1996, 2004) para apoiar o processo de desenvolvimento da escrita literária, considerando ainda a composição do conto de aventura na ótica de Todorov (2006).

2. Ações que edificaram os saberes sobre prática de ensino do conto de aventura

A pesquisa, de abordagem qualitativa e do tipo pesquisa intervenção, envolveu três professoras de duas escolas públicas do litoral do estado do Paraná. Duas delas eram da rede de Guaratuba e uma de Matinhos. Elas possuíam o curso de Magistério e a Licenciatura em Pedagogia. Duas tinham especialização e todas tinham experiência como regente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sendo que uma detinha 10 anos de experiência como coordenadora pedagógica. Todas eram concursadas em suas respectivas redes de ensino.

Em 2018, as participantes iniciaram a capacitação frequentando o curso de extensão Estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita autoral, onde discutiram e refletiram sobre

a sequência didática para o ensino do conto de aventura, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Também leram textos literários e produziram a versão inicial de um conto de aventura e mais duas revisões dele, analisados em AUTOR (2021).

Em 2019, continuaram à capacitação aplicando a sequência didática vista no curso, que compreendeu: leitura de literatura infantil de forma coletiva; realização de atividades individualmente; correção coletiva das atividades; revisão e produção de versões do conto de aventura concluída com a edição da versão final. Tudo organizado sistematicamente em dois blocos de aprendizagens. O primeiro focou no planejamento da produção, na estrutura do enredo de aventura, na aprendizagem de editar textos escritos pelos colegas de turma, na leitura compartilhada e na escuta atenta, e na 1ª revisão do texto. O segundo, no entanto, concentrou-se na aprendizagem particularizado dos elementos de composição do conto de aventura, da coesão e da coerência.

Durante o ano letivo, elas envolveram 110 crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da região do litoral do Paraná que, por sinal, geraram textos analisados em outro artigo. A escola de Guaratuba trabalhou com o tema Alimentação Saudável e a escola de Matinhos com Higiene Pessoal.⁹

O acompanhamento contou com a assessoria pedagógica da pesquisadora que registrou ações no diário de campo que, por sua vez, continha duas colunas: uma para registrar as orientações das atividades da sequência e outra para registrar como aconteceu em sala de aula. Além disto, as três professoras participaram de entrevista realizada em três momentos diferentes, assim como escolheram o texto-base para atividade de ensino e outro para avaliação formativa, sendo que um deveria ser escrito com foco narrativo na 3ª pessoa e o segundo na 1ª pessoa.

A primeira entrevista aconteceu antes do início do trabalho com as atividades da sequência didática, contendo uma única pergunta norteadora: Qual é a sua expectativa em relação ao conjunto de atividades que será aplicado em sala de aula?

A segunda entrevista, por sinal, ocorreu após a 8ª atividade da sequência didática e também teve uma única pergunta norteadora: Comente um pouco sobre a evolução no comportamento de escritor que você observou nas crianças da sua turma?

Entretanto, a terceira entrevista aconteceu após a última atividade da sequência didática e contou com um rol de perguntas, a saber:

1. De acordo com os encontros de orientação, existiram inúmeras reações das crianças durante as atividades da sequência. Qual foi a reação que chamou mais a sua atenção?

⁹ Este estudo respeitou a escolha do tema realizado pelas redes municipais de ensino.

2. O que esta reação provocou ou contribuiu com o “desenvolvimento dos saberes pedagógicos” para atuar como mediadora de aprendizagem inicial da escrita literária, conforme BNCC (2017)?
3. Os materiais disponibilizados (ficha de conteúdo e ficha de atividade), o espaço/tempo reservado para leitura de textos literários e para escrita ajudaram as crianças da sua turma no momento de produzir ou revisar o texto? Comente um pouco sobre isto.
4. A sequência didática teve “duas” atividades em que as crianças se comportaram como “revisor e editor” dos textos produzidos pelos colegas (Atividade de apontar as partes do enredo e o Dia do Autor). Como foi envolver as crianças em atividades conhecidas tradicionalmente como “correção de texto”, sendo ela, geralmente, realizada pelo professor?
5. Ao final das atividades, na “avaliação somativa”, as crianças tiveram que responder algumas questões a partir da comparação de pelos menos três versões da sua própria escrita: versão inicial, 1ª revisão e a versão definitiva. Esse tipo de atividade faz com que a criança utilize estratégias “metacognitiva, metalinguística e metatextual”. Qual foi o impacto da “avaliação somativa individual” para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos para mediação da aprendizagem inicial da escrita literária?
6. Durante a execução das atividades da sequência didática, você observou a necessidade de trocar os textos que seriam utilizados como apoio para as atividades de ensino (sistematização) e atividades de avaliação formativa. A “Troca de Textos” permitiu desenvolvimento dos saberes pedagógicos? Comente um pouco sobre isso.
7. A BNCC (2017) orienta que os conteúdos da criação literária do Campo Artístico-Literário sejam trabalhados no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Pensando um pouco no planejamento educacional e no currículo, como você distribuiria as atividades da sequência para favorecer a aprendizagem de acordo com a BNCC?
8. Como foi trabalhar em sala de aula a questão da “escrita autoral”?
9. Como foi deixar para corrigir a ortografia na última versão?
10. Em 2018 (Fase 01 da pesquisa) você participou do curso, vivenciou o comportamento do escritor, refletiu sobre elementos da teoria literária e discutiu uma proposta de atividades sequenciais que você aplicou em sua turma no ano de 2019. O que mudou para você, nestes “dois anos de “estudos”, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, independente do gênero textual?
11. E do gênero literário narrativo?

12. De que forma os conhecimentos adquiridos por você a respeito da teoria literária contribuiu com a condução das atividades?

4. Socializando os saberes (re) construídos com a participação no curso de extensão Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral – Fase II

As entrevistas foram gravadas e transcritas conforme foram faladas, sendo o discurso delas analisado a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Todavia, o conteúdo das sentenças sofreu ajustes quanto a norma padrão para serem apresentadas aqui, sendo excluídas, portanto, expressões típicas da oralidade e trechos repetidos, fruto das emoções da participante no momento da gravação, e da preocupação em aplicar corretamente a sequência didática na sala de aula. Além disso, o conteúdo das três entrevistas foi enriquecido com as anotações do diário de campo, quando necessário.

4.1 As expectativas iniciais das professoras participantes

A primeira entrevista concentrou em saber quais eram as expectativas das docentes quanto a sequência didática a ser aplicada em sala de aula. Vejamos:

Prof.^a do 5º ano: É saber se vou conseguir passar para as crianças tudo que aprendemos no curso e se elas compreenderão todo esse processo a ser desenvolvido para ser um escritor de conto de aventura.

Prof.^a do 4º ano: Eu espero que elas sejam capazes de construir um texto e o leitor seja capaz de entender o que a criança escreveu.

Prof.^a do 3º ano: É que meus alunos tenham um avanço na leitura e na escrita, identifique o que é um conto de aventura e desenvolva o que eu aprendi no curso de extensão.

O conjunto de respostas revelou a preocupação das docentes em aplicar a sequência didática e se conseguiriam transmitir o que aprenderam no curso de extensão, principalmente o trabalho com o ensino dos elementos de composição literária.

No entanto, a docente do 4º ano estava ainda preocupada se o possível leitor entenderia a produção de seus alunos, porque as crianças também seriam leitoras dos textos dos colegas, deixando nas entrelinhas a preocupação com as questões ortográficas do texto. A docente do 3º ano, no entanto, por estar em uma turma no final do ciclo de alfabetização, teve preocupação com o desenvolvimento da escrita literária. Contudo, o foco maior está no avanço da leitura e da escrita.

Inferimos, neste momento do estudo, que as participantes consideravam como concepção de linguagem apenas as duas categorias de Geraldi (2011), a linguagem como expressão de pensamento e como instrumento de comunicação. Todavia, a questão da linguagem como forma de interação e a percepção do perfil de professor pesquisador de Antunes (2003) estão por vir, por meio do trabalho em sala de aula com a sequência didática.

Observamos as aprendizagens das participantes, fruto do trabalho com as atividades do primeiro bloco da sequência didática, na próxima seção.

4.2 Primeiras impressões sobre o ensino das etapas do comportamento do escritor e da estrutura do conto de aventura

Entretanto, a segunda entrevista tinha o propósito de conhecer como as crianças estavam recebendo as atividades que envolviam o comportamento do escritor na visão de Calkins (1989), porém, a partir do olhar das docentes. Nas palavras das professoras participantes:

Prof.^a do 5º ano: Eles mudaram a visão para escrever. Eles colocavam no papel o que vinha rapinho. Agora, eles tentam fazer uma análise e acompanhar a estrutura do texto.

Os comentários da docente do 5º ano revelaram que a ansiedade observada no início do estudo diminuiu e que o trabalho com os elementos de composição do enredo de aventura na perspectiva de Todorov (2006) foi frutífero até a 1ª revisão. Tanto é que ela trouxe para entrevista falas das crianças, tais como: “eu achei importante ter no conto de aventura” ou “tem todos os itens para ser um conto de aventura”.

Continuando, a docente afirmou que “eles estão tentando fazer isso. Até no Dia do Autor, eles comentaram e fizeram questões assim. Eu acho que eles evoluíram bastante. Ainda não vi a 1ª revisão. Mas eu me senti orgulhosa das crianças. ”

A última frase demonstrou o quão valioso foi o trabalho realizado até a 1ª revisão e como avançou a apropriação da categoria de linguagem como forma de interação para participante.

Entretanto, o trabalho com a etapa revisão do comportamento do escritor de Calkins (1989) não foi tão bem recebida pela turma do 4º ano, apesar de terem gostado da atividade de escuta atenta e de edição de textos promovida pelo Dia do Autor, (resposta na pergunta 04 da 3ª entrevista), segundo a *prof.^a do 4º ano:* “As crianças estão mais atentas às atividades. Elas estão gostando de fazer as atividades. Algumas, eu já percebo que parecem que enjoaram do assunto. Agora, na 1ª revisão, eles queriam mudar o assunto. Teve criança que pediu mudança de tema, mesmo explicando para eles que eles tinham que melhorar. Teve uma criança que não quis nem escrever. ”

Todavia, esse comportamento tem a sua origem no fato da criança não ter experiência em ler o seu próprio texto, atuando como autor-contemplador, uma das roupas do escritor, segundo Bakhtin (2011), durante o processo de produção textual.

Notamos que o trabalho de reflexão dos elementos que compõem a aventura foi frutífero na turma do 3º ano. Se antes a docente se preocupava com o processo final da alfabetização, isso não apareceu na resposta da segunda entrevista, pois segunda a *prof.^a do 3º ano*: “eles começaram a entender o que é um conto. Onde é o ponto de início, a situação problema, as provas e os obstáculos. Eles estão começando a compreender melhor no decorrer da escrita dos contos: da primeira versão, da segunda versão. Até a semana passada, eles desenvolveram muito bem”

O sucesso das atividades é fruto de uma melhor apropriação dos conteúdos do curso de 2018 e do entendimento da linguagem como forma de interação, 3ª categoria da concepção de linguagem de Geraldi (2011), visto que “eu achei que a turma teve o avanço muito bom, porque até eu não entendia. A partir da hora que eu comecei a entender melhor, comecei a explicar melhor e levar para sala na prática, ” disse a *prof.^a do 3º ano*.

Finalizando a análise da segunda entrevista, as impressões das professoras do 3º e do 5º ano demonstraram que a primeira parte da sequência didática, ainda numa visão global sem o estudo particularizado dos elementos de composição, gerou frutos. Destacamos que o processo de compreensão e a identificação dos elementos do conto de aventura estavam sendo apropriados em diferentes níveis, visto que a turma do 3º ano estava iniciando as suas descobertas, enquanto a turma do 5º ano caminhava para consolidação das aprendizagens. Em razão disto, as professoras revelaram as suas emoções quanto ao resultado do seu trabalho.

Entretanto, a professora do 4º ano registrou a rejeição das crianças com a etapa revisão do comportamento do escritor. Contudo, o trabalho com as outras atividades da sequência, da 1ª até 7ª atividade, foi frutífero. Essa situação revelou a necessidade de práticas pedagógicas desde o 1º ano do Ensino Fundamental e que contemple as três categorias da concepção de linguagem de Geraldi (2011), como também o comportamento do escritor de Calkins (1989) e as roupas do escritor na visão de Bakhtin (2011).

Na próxima seção serão abordadas as aprendizagens de forma global, pois a entrevista aconteceu após a conclusão de todas as atividades da sequência didática.

4.3 Dos anseios iniciais à conclusão das atividades da sequência didática

A terceira entrevista procurou aprofundar o que mudou em relação aos saberes da docência sobre como ensinar produção de texto fazendo uso dos elementos de composição de Todorov (2006),

transposto didaticamente pelas autoras deste trabalho, das etapas do comportamento do escritor de Calkins (1989), das vestimentas do escritor de Bakhtin (2011) e da concepção de linguagem de Geraldi (2011).

Esta seção fará a reflexão até a pergunta de número 07.

Perguntamos às participantes: qual foi a reação das crianças (*pergunta 01*) que mais chamou sua atenção:

Prof.^a do 5º ano: Agora no finalzinho, quando uma aluna foi ler a 1ª versão e a 6ª versão para realizar a 7ª revisão, “Ela disse: Professora! Quanto erro! Quanta coisa faltou no meu texto no começo. E agora eu posso arrumar”[...] Foi uma coisa dela. Achei bem interessante, ela própria percebeu a diferença. Ela falou alto e depois eles (os demais alunos da turma) começaram a falar “o meu também professora”.

Prof.^a do 4º ano: O fato de algumas crianças terem um pouco de resistência no início, embora tivesse sido explicado que eles iam fazer a reescrita. Houve resistência em querer escrever. No final, perceberam que seria necessário a reescrita para melhorarem a produção que eles tinham feito.

Prof.^a do 3º ano: Na fala, na escrita e na participação em sala com os colegas, estando no processo inicial da escrita literária, eles evoluíram bastante, porque é uma turminha falante que discute o assunto e interage durante a aula.

Notamos que o ensino e a aprendizagem de revisar o texto foi a reação mais impactante para as docentes do 4º e do 5º ano, gerando, portanto, saberes didáticos de como trabalhar em sala de aula com o comportamento de escritor de Calkins (1989) e com o processo de criação de Bakhtin (2011). Contudo, a professora do 3º ano enfatizou o diálogo existente em sala de aula, apropriando-se das categorias do conceito de linguagem de Geraldi (2011).

Indagamos às docentes sobre o impacto da reação (*pergunta 01*) nos saberes da docência construídos durante a aplicação da sequência didática. Elas disseram (*pergunta 02*) que:

Prof.^a do 5º ano: Contribuiu muito. Eu pude ter uma outra visão de como direcionar as crianças para fazer uma produção de texto, porque sempre estava focada no título, no começo, meio e fim. Agora eu tenho essa noção que no começo, eles têm que colocar onde aconteceu a história, se era noite, se era dia, vários elementos de tempo e de localização. No meio, descrever realmente o que está acontecendo, no caso com o conto de aventura, as provas, os obstáculos e, depois, finalizar de uma forma que eles não fujam do contexto e sem aquele viveram felizes para sempre.

Prof.^a do 4º ano: Tive que ter um maior jogo de cintura, estimular mais, sempre explicando a necessidade, porque eles queriam o tempo todo escrever outro texto. Acho que no início foi cansativo ficar no mesmo texto.

Prof.^a do 3º ano: Me chamou a atenção, porque muitas até eu não sabia. Com o curso fui aprendendo e passando para eles. Muitas partes, eles sabiam e eu não sabia. Teve troca de ideias e de opiniões. No decorrer, eles foram melhorando mais. Foi uma troca muito grande de experiência, tanto minha quanto deles.

Observamos que o trabalho com a etapa revisão do comportamento do escritor gerou saberes didáticos para professora do 4º ano, que já havia comentado com a pesquisadora nos encontros de assessoramento pedagógico que trabalhar com revisão era novidade para ela, enquanto o trabalho com o enredo e os elementos de composição foi gratificante para docente do 5º ano. A professora do 3º ano, que comentou com a pesquisadora que teve acesso a TV e a literatura aos 14 anos, demonstrou que aprendeu junto com sua turma aspectos importantes da literatura de aventura.

A respeito da contribuição dos materiais (*pergunta 03*), ficha de conteúdo e da ficha de atividade, e o tempo reservado para leitura literária, as docentes destacaram:

Prof.^a do 5º ano: O tempo foi o mais difícil. Eu acredito que se tivesse mais tempo, que se fosse uma atividade diária, acredito que teria sido mais prazeroso para eles. Eles não reclamariam da revisão. Mas o restante, tudo tranquilo. Foi bem elaborada a ficha com o conceito e depois com as atividades. Eles pegaram bem essa parte das atividades.

Prof.^a do 4º ano: Ajudou bastante. Quando eles iam fazer a reescrita, acabavam lembrando e queriam por, não todas as crianças, o que a professora ensinou.

Prof.^a do 3º ano: Com a ficha de conteúdo, eles liam o conteúdo e depois a ficha de atividade. Eles desenvolveram muito, tudo devido a ficha de conteúdo. Ela foi a “atividade chave”, porque eles amaram-na e aprenderam de uma forma tão simples. A gente acha que é tão vago para eles e não entra em assunto profundo. Dessa forma, eles fizeram e compreenderam tão naturalmente o que eles produziram sem perceber.

Notamos que para a docente do 5º ano o tempo com as crianças foi pouco, visto que ela era professora de projetos da escola e ficava apenas 02 aulas semanais na turma. Todavia, o material facilitou o trabalho dela, sendo observado também no comentário da docente do 4º ano e do 3º ano. Inclusive a última, destacou que muitas das palavras já eram usadas. Contudo, o material simplificou os termos e explicou de maneira simples. Com base nos argumentos das participantes, inferimos que o material além de ter apoiado o desenvolvimento da escrita literária de aventura, participou da construção dos saberes da docência para o ensino da produção de texto.

A respeito do comportamento nas atividades que exigiam a etapa “revisor e editor” no texto do colega (*pergunta 04*), as professoras têm a informar que:

Prof.^a do 5º ano: Foi interessante, pois eles se envolveram na correção e na leitura do texto do colega. Achei bem proveitosa, porque eles conseguiram perceber onde faltava as características

dos personagens, as provas e o título, que nem era importante no momento. Eles respeitaram bastante um ao outro. Não teve aquele “mimimi”, porque o dele também ia ser lido por outro colega e teria que respeitá-lo.

Prof.^a do 4º ano: Essas duas atividades foram a que eles mais gostaram. Queriam repetir o Dia do Autor, porque tinham a curiosidade de saber se o colega tinha melhorado no texto deles.

Prof.^a do 3º ano: Gerou muita polêmica, porque alguns não entendiam a escrita do colega. Outros não aceitavam as críticas. Tudo isso tem que ser trabalhado, também. Teve um aluno que não conseguia se expressar na escrita, mas na oralidade. Ele falava e a outra colega transcrevia para escrita.

Percebemos entre os comentários das professoras o quão diferente pode ser a recepção das atividades em diferentes tempos da aprendizagem. A alfabetização e as questões de respeito permeiam as dificuldades encontradas pela docente do 3º ano. Por outro lado, a professora do 4º ano afirmou que a atividade foi bem recebida e queriam repeti-la no final do projeto. Já no 5º ano, o enredo e os elementos de composição foram os focos e não existiram problemas de comportamento ou falta de respeito em relação ao texto do colega. Isso apontou que a concepção de linguagem de Geraldi (2011) como forma interativa aos poucos foi sendo apropriada pela turma e pela docente, assim como a etapa edição do comportamento de escritor de Calkins (1989) e a roupa de autor-contemplador de Bakhtin (2011).

Destacamos que a atividade estava conectada ao Contrato Pedagógico, adaptado de Jolibert (1994, 2006), discutido com as crianças e assinados por elas, sendo uma das primeiras atividades da sequência didática. Ainda nos encontros com a pesquisadora, as professoras comentaram que as próprias crianças lembraram do contrato pedagógico assinado. Tanto é que a coordenação pedagógica da escola do município de Guaratuba reagiu positivamente e ficou de estudar a implantação deste recurso pedagógico em outras atividades da instituição.

Perguntamos sobre a autoavaliação necessária às crianças ao compararem versões do texto por elas produzidas (*pergunta 05*), as docentes indicaram que:

Prof.^a do 5º ano: Fiquei preocupada com as respostas que iam colocar na folha. Tiveram dificuldades para responder algumas. Fiz mediação e não intervi. Achei que eles responderam bem.

Prof.^a do 4º ano: Através do que eles escreveram, percebi o quanto tem que melhorar na produção do texto. Eles estão engatinhando. Agora, fico mais ligada no que tem que aprofundar e trabalhar mais.

Prof.^a do 3º ano: Foi surpresa para mim e para eles, porque teriam que avaliar sozinhos. Eu só passei a ficha e não falei nada. A gente discutiu em sala de aula, depois. Alguns não tinham ideia. Cada um leu a sua resposta e foram tendo ideias.

De acordo com as respostas, notamos que a atividade da avaliação somativa, que exigia autoavaliação das crianças, promoveu saberes didáticos de como envolver as crianças no processo de avaliação e no acompanhamento da própria produção de texto.

A respeito da troca de textos literários para facilitar o ensino dos conteúdos e da aplicação da sequência didática (*pergunta 06*), as professoras abordaram que:

Prof.^a do 5º ano: Porque achávamos que o texto era mais complexo, ia ter mais dificuldade das crianças entenderem o que estava sendo proposto. Achei difícil eu mesma selecionar o texto, mas aprendi.

Prof.^a do 4º ano: Foi legal a troca. Eles tiveram que ler e me surpreendi, porque achava que iam ter uma reação e tiveram outra. Se envolveram na atividade que teve troca de textos (conectores e onomatopeia). A troca deu um novo ânimo para pesquisa, pois tinham decorado os textos anteriores.

Prof.^a do 3º ano: Foi bem trabalhoso, porque eu tinha que ter a minha compreensão primeiro para depois fazer a escolha do texto.

Os sentimentos, por meio dos comentários das docentes do 3º e do 5º ano, expuseram as suas próprias dificuldades em selecionar um texto para o trabalho, revelando o grau de preocupação com os saberes pedagógicos, tão visível no comentário da docente do 3º ano. Por outro lado, a docente do 4º ano, que tinha escolhido um texto com pouca diversidade para atividade, percebeu que a troca promoveu conhecimento para si, além de estimular a continuidade das atividades da sequência didática.

Entretanto, a substituição de texto e os comentários indicaram que as docentes perceberam o quão importante foi conhecer a estrutura do texto e os elementos de composição. Com esses argumentos, inferimos que elas edificaram um olhar diferente para prática de ensino de produção de texto e podemos dizer que a questão do professor pesquisador de Antunes (2003) esteve presente naqueles momentos.

Indagamos às docentes sobre a distribuição da sequência didática no currículo escolar (*pergunta 07*), pois desejávamos conhecer a visão delas a respeito do assunto.

A docente do 3º ano argumentou que distribuiria no decorrer do conteúdo, enquanto a *professora do 4º ano* fez menção que deveria ser trabalhado desde o 1º ano, mesmo que fosse na oralidade. Entretanto, *a docente do 5º ano*, que era professora de projeto e não regente de turma, afirmou: “eu acho que deveria ser colocado como atividade diária desde o 3º ano. Não só uma vez na semana, porque dentro do projeto escrita do conto de aventura, a gente trabalhou tudo. Trabalhou verbos e os conteúdos que estão dentro do currículo”.

Com esses argumentos, deduzimos que houve apropriação que a ação de criar textos ficcionais é fruto de um processo de ensino que envolve os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e continua nos próximos anos de escolarização. Inferimos ainda que a prática de ensino

elaborada a partir de projetos de aprendizagem de Jolibert *et al* (1994, 2006) também foi entendida pelas docentes.

Na sequência, abordaremos os anseios do ensino da escrita autoral em sala de aula sem ter o foco na correção da ortografia.

4.4 Anseios de não corrigir a ortografia a favor da aprendizagem da escrita criativa

A respeito de ensinar a escrita autoral (*pergunta 08*), a *docente do 3º ano* declarou que o tema “alimentação saudável” não foi o melhor. A ideia de aproveitar o que estava sendo feito na escola não foi útil, dado que as crianças, antes da última revisão, desejavam escrever outro texto. A *docente do 4º ano* registrou a questão de controlar a ansiedade, apesar de destinar um dia na semana para atuar com a sequência didática. Contudo, a *professora do 5º ano* disse que foi cansativo e angustiante, pois estava na turma 02 horas por semana e, por isso, considerou que o tempo não era razoável para ler e devolver as atividades.

Entretanto, deixar para corrigir a ortografia (*pergunta 09*) na última versão para essa professora foi difícil, visto que ela era focada nas questões de pontuação. Tanto é que saía da sala dizendo: “olha o parágrafo, a letra maiúscula, a vírgula. Falei tudo o que eles tinham que olhar, ” comentou a *prof.ª do 5º ano*.

Da mesma forma, ocorreu para *docente do 4º ano* que chamava atenção para as palavras registradas ortograficamente errada. A última versão tornou-se um alívio, visto que “eu passei nas carteiras com mais tranquilidade”. Entendemos que secundarizar a correção ortográfica a favor da aprendizagem da composição literária deixou-a desconfortável, dado que esse era o procedimento dela há 23 anos no exercício do magistério.

Situação não foi diferente para a *docente do 3º ano*, pois o trabalho com “a última versão não foi tão trabalhoso”. Contudo, registrou sofrer por não corrigir a ortografia, ” porque é uma ansiedade. Eu queria, não isso aqui está errado. No momento eu queria fazer e também não podia, até para deixar fazer espontaneamente, ” comentou.

Entendemos que, colocar a correção da ortografia como plano secundário a favor da aprendizagem da estrutura textual, deixou as docentes desconfortáveis. Mas isso demonstrou que os resultados das pesquisas de Leal e Guimarães (1999) e Belão e Menin (2005) continuam atuais e tornou transparente que as formações continuadas não trataram dos assuntos de prática de ensino de escrita autoral e dos temas elencados na revisão de literatura deste artigo.

Prosseguindo, expomos os principais argumentos que incidiram na arquitetura dos saberes pedagógicos das professoras participantes nos dois anos de formação continuada.

4.5 Saberes edificados no diálogo entre a professora escritora de conto de aventura e a ação de ensinar a escrever contos de aventura

Indagamos às docentes se a formação continuada impactou a edificação dos saberes pedagógicos sobre o ensino da produção de texto (*pergunta 10, 11 e 12*). Os argumentos delas foram os seguintes:

A questão do ler teve uma nova visão para *docente do 5º ano*, visto que “mudou a minha forma de ler para os alunos”. Contudo, o escrever foi especial para ela, dado que afirmou “não gostar de escrever”. Todavia, disse que depois de dois anos “sou capaz de escrever alguma coisa mais detalhada”, pois teve experiência com a reescrita em 2018 e percebeu que a última versão foi construída à medida que compreendia os elementos de composição literária. Além disso, impactou o seu modo de ensinar a produção de textos, posto que antes ensinava o básico (começo, meio e fim) e teve a experiência de ensinar os elementos de composição literária, “porque quando eu passava o conteúdo para as crianças, eu me colocava lá. Eu via o nervosismo deles e dizia: calma, eu também passei por isso. É assim mesmo”, declarou.

Para a *docente do 4º ano*, a experiência de 2019 “obrigou-a ler mais e se preparar mais para aulas.” Isso “mudou até a minha prática de ensino”, dado que nos próximos anos terei “um olhar diferente quando for trabalhar produção de texto com os meus alunos, independente do gênero textual”, porque “eu posso adaptar para os demais gêneros”, pois “acho que as atividades são adaptáveis para outros gêneros”.

Por outro lado, a *professora do 3º ano* afirmou que “não gostava da teoria” vista no curso de 2018. Ela também “não gostava de escrita”, por isso teve dificuldades em escrever os seus contos naquele ano. Entretanto, “com o passar de 2019, eu tive avanço, porque fui aprendendo no decorrer e acabei gostando do curso (2018 e 2019) e “tive muito aprendizado. É um curso que ampliou o meu vocabulário e aprendizado em sala com os alunos, onde eu usei estratégias por conta própria ou por orientação”. Além disso, impactou na leitura, visto que “era raro eu ler. Minha infância, eu não lia contos. Na minha alfabetização, não tinha contos. Era raro quando uma professora lia um conto. Era uma historinha qualquer. Então, não tinha diferença para mim,” afirmou.

Finalizamos esta seção com a certeza que os dois anos de participação no estudo foram frutíferos para docentes, dado que o discurso delas confirmou isso.

5. Um balanço geral de dois anos de formação continuada sobre aprender a escrever e ensinar a escrever contos de aventura

Ao pensar na produção de textos autorais na escola, logo indicamos a necessidade de ter boas práticas pedagógicas para promover a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento da criança escritora.

Por isso, acreditamos assim como Cunha (2002) que a formação continuada de professores é alternativa para envolvê-los em estudos do tipo pesquisa intervenção que promovam a reflexão no sentido do professor pesquisador de Antunes (2003) e concordamos em parte com Costa-Hubers e Souza (2020), pois o estudo com uma sequência didática dada apoiou a edificação de saberes pedagógicos na concepção de linguagem de Geraldi (2011).

Por outro lado, a pesquisa intervenção também capacitou a primeira autora deste artigo, dado que a aproximou da realidade escolar, estabelecendo o diálogo entre a pesquisa e a escola.

O discurso das docentes autoriza dizer que os dois anos de formação continuada permitiram-lhes arquitetar um conjunto de saberes por meio da conversa entre a teoria estudada no curso e a prática dessa teoria em sala de aula. Por isso, admitimos que a pesquisa intervenção provocou reflexão nas professoras participantes, respondendo então à pergunta problematizadora deste estudo. Além de envolver as dimensões que Moretto (2003) prevê para os saberes docente: conhecer como as crianças aprendem; saber do assunto a ser ensinado; e conhecer recursos para ensiná-los.

Em especial, destacamos que elas apoiaram a eficácia da sequência didática, ou melhor dizendo, o resultado da sequência didática foi alcançado porque as professoras participantes assumiram o compromisso de estudar o assunto e aplicá-los em sala de aula.

Dizemos ainda que a prática de ensino de produção de textos e o desenvolvimento da criança escritora não será mais reduzida a um momento de leitura para em seguida redigir um texto semelhante ao que leu. Muito menos a ortografia será objeto central da avaliação para professoras participantes. Concluímos o parágrafo com as palavras de Becker (1993), dado que elas experimentaram “o ensino visando a construção (produção) de conhecimento caracteriza-se pela promoção do debate, da hipótese divergente, da dúvida – real ou metódica -, do confronto de ideias, de informações discordantes e, também, da exposição competente de conteúdos formalizados”. (BECKER, 1993, p. 130).

Entretanto, existem outros desafios para o ensino e a aprendizagem da escrita literária nos primeiros anos do Ensino Fundamental, isto é, a elaboração de um projeto institucional de aprendizagem da escrita literária que contemple o ensino processual e o acompanhamento das competências e das habilidades exigidas para o desenvolvimento da criança escritora, conforme prevê a BNCC (2017).

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aulas de português: encontros e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BELÃO, Vania K. e MENIN, Ana Maria da C. S. Avaliar e aprender com textos produzidos pelos alunos. In: **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, p. 72–75, 2005. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1687>.
- BRASIL. Conselho Nacional de educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, de 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 – 44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.
- CALKINS, Lucy M. **A Arte de Ensinar a Escrever: o Desenvolvimento do Discurso Escrito**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- COSTA-HUBES, Terezinha da C; SOUZA, Andréia C. Formação continuada colaborativa: uma experiência de pesquisa. In: **Fólio**, v. 12, n.1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6538>
- CUNHA, Alessandra M. da et al. Produção textual no ensino fundamental: refletindo sobre a prática pedagógica. In: **Revista de Educação**, v. 17, n. 1, 2012, p. 101-111. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v17n1a255>
- DOLZ, Joaquim *et al.* Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.
- AUTOR, XXXXX. **Professores escritores de contos de aventuras: aprender a escrever para saber ensinar**. 2021. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/71980>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- AUTOR, XXXXX *et al.* Atividades para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental I: aprendendo a escrever conto de aventura. In: **Educação em Revista**, Marília, v.23, n. 01, p.9-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p9>.
- GERALDI, João W. Concepção de linguagem e ensino de português. In: **O texto em sala de aula**. João W Geraldi et al (orgs). 1ª ed, São Paulo: Ática, 2011.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987.
- JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- _____. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEAL, Telma F. e GUIMARÃES, Gilda L. Como as professoras avaliam o texto narrativo das crianças? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 80, n. 196, p. 262-276, 1999. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i195.984>.
- MARIM, Alda J.; GIOVANNI, Luciana M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, 2007, p. 15-41. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100003>
- MORETTO, Vasco P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SILVA, Erica B da. Formação escritora dos professores que ensinar a escrever: entraves, motivações e construção de práticas de produção textual. In: **Pensares em Revista**, n.11, p. , 2017, p. 140-156. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2017.33363>.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Renata J. *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas das narrativas**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

3.3 Outras Atividades

Participação nas reuniões do Grupo de Pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” e escrita do livro que apresentará a comunidade educacional a sequência didática Escrever Conto de Aventura (em andamento).

4 RESULTADOS

A leitura do artigo submetido para avaliação Conto de aventura: criação textual a partir do 3º ano do Ensino Fundamental demonstrou que 30 crianças da amostra de 42 apresentaram evolução significativa na aprendizagem de produção de textos de aventura, indicando que a sequência didática Escrever Conto de Aventura é uma ferramenta pedagógica que apoiou o ensino da produção de textos em turmas do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Além disso, as crianças participantes também declararam que as atividades foram essenciais para a criação textual, conforme apontou o artigo de Gandin *et al* (2022, não publicado), especialmente quando tiveram a oportunidade de comparar a versão inicial com a versão final do texto no momento de avaliação somativa na modalidade individual, dado que entenderam a importância da revisão de texto após o estudo particular do elemento de composição do enredo de aventura.

Esse comportamento do escritor é fruto também do trabalho docente das professoras participantes que souberam lidar com todas as reclamações dos seus alunos durante o ano letivo, visto que eles não queriam revisar e reescrever, quando necessário.

Por outro lado, elas também estavam apreensivas, apesar de terem participado de formação continuada e terem experimentado a escrita criativa do primeiro conto de aventura delas. Apreensivas, porque tiveram que deixar hábitos profissionais de lado como a aflição em não corrigir a ortografia nos textos, visto que a sequência previu isso somente na última revisão, ou lidar com a própria inquietação e aguardar o resultado final, pois existiu a preocupação “será que os alunos conseguem realizar as atividades”, conforme consta no relato delas no artigo de Gandin *et al* (não publicado).

Enfim, com esse breve relato dos quatro artigos produzidos no estágio pós-doutoral, a sequência didática Escrever Conto de Aventura demonstrou ser um modo de ensinar a escrever textos de aventura procurando apoiar o trabalho pedagógico das escolas de ensino fundamental – anos iniciais na perspectiva da aprendizagem processual: inicia-se no 3º ano, aprimora-se no próximo e consolida a aprendizagem no 5º ano do fundamental.

5 CONCLUSÃO

Estudar, elaborar, capacitar professoras, assessorar a aplicação da sequência didática, ler e classificar a produção textual são passos importante da metodologia de pesquisa que avaliou a eficácia de uma sequência didática. Esses passos todos demonstraram que a sequência Escrever Conto de Aventura apoiou a aprendizagem da escrita criativa.

Contudo, ter ouvido às crianças participantes e às professoras enriqueceu os dados da tabela 08 do artigo **Conto de aventura: criação textual a partir do 3º ano do ensino fundamental**, visto que seus pensamentos e sentimentos também fizeram parte do processo pedagógico que ficaram imersos durante o ano de 2019.

Com os resultados demonstrados, este estudo cumpre o objetivo geral e fornece à comunidade educacional um processo de ensinar a produzir textos, entre outros que já circulam na educação, com foco na aprendizagem inicial de narrativas de aventuras, articulando os saberes: o ensino da leitura; o ensino da produção de texto; o ensino a análise linguística; o ensino da análise literária; o ensino do comportamento do escritor comentado em Calkins (1989); e das roupas do escritor de Bakhtin (2011).

Além disso, expõe como as habilidades apontadas na BNCC (2017), destacadas naquele artigo, podem ser trabalhadas em sala de aula na perspectiva de projetos indicados por Jolibert *et al* (1994, 2006, 2008), especificamente o *projeto de ação*.

Para finalizar, este estudo demonstrou o quão importante foi o papel das professoras no processo de aprendizagem de produção de textos ficcionais e o quanto elas se mantiveram comprometidas com a pesquisa e com “o novo” que não se manteve exclusivo na descoberta de uma nova didática, mas na descoberta de uma nova maneira de ler literatura infantil procurando os elementos de composição nos textos lidos para saber se eles eram apropriados à articulação ensino da leitura e ensino dos elementos de composição e como articular tudo isso no momento de apoiar a aprendizagem em suas respectivas salas de aula.

Desta forma, elas viveram os três tipos de conhecimento que Moreto (2003) compreende ser necessário para o professor: saber do assunto a ser ensinado, entender como a criança aprende e ter uma sequência didática para apoiar o ensino.

Por isso, este estudo, que iniciou no doutorado de Gandin (2021, 2023), demonstrou a importância de se fazer pesquisas dentro da escola com oferta de formação continuada para professoras tornarem-se participantes da pesquisa, além de ter criado oportunidade de

produzirem seu primeiro conto de aventuras, pois não há como ensinar sem saber como ler e escrever contos de aventuras.

Enfim, deseja-se que outros pesquisadores se dediquem a pesquisar sequências didáticas para o ensino de outros subgêneros literários com foco no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M., 2010. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, A. C. P e SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. In: **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 51 – 62, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000100006>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n., 26 jun. 2014, Seção 1, Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, de 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 - 44. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2018.

CALKINS, L. M. **A Arte de Ensinar a Escrever: o Desenvolvimento do Discurso Escrito**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

DALLA-BONA, E. M; BUFREM, L. S. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v 29, n. 01, p. 179-203, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100009> .

DIAS, H. R. A. O. **A história em quadrinhos e suas facetas : práticas de leitura no 3º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/40594> . Acesso em: 30 jan. 2023.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (Francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Dolz *et al*. Tradução e organização de Roxane Roje e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. NOVERRAZ, Michele e SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a

escrita: Apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Dolz *et al.* Tradução e organização de Roxane Roje e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GANDIN, Rosangela V. **Professores escritores de contos de aventuras: aprender a escrever para saber ensinar**. 2021. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/71980>. Acesso em: 1 mai. 2024.

GANDIN, Rosangela V.; BRANCO, Verônica. O diálogo entre ler e escrever: uma sequência didática para promoção da aprendizagem da escrita narrativa no 3º no Ensino Fundamental. In: **Trilhas Pedagógicas**, v. 9, n. 10, p. 55-75, 2019. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume9/4.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. Aprender a escrever contos de aventura para ensinar no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. In: **Revista Desenredo**, v. 19, n. 02, p. 275-304, maio/ago, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v19i2.15141>

GANDIN, Rosangela V.; BRANCO, Verônica; SOUSA, Renata Junqueira. Atividades sequenciais para aprendizagem inicial da escrita do conto de aventura para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. In: **Diversa**, Matinhos, v. 17, n. 1, p. 158 - 177, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/diver.v17i1.95776> .

_____. Atividades para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental I: aprendendo a escrever conto de aventura. In: **Educação em Revista**, Marília, v.23, n. 01, p.9-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p9>.

GANDIN, Rosangela V.; SOUZA, Renata J de; Branco, Verônica. **Conto de aventura: criação textual a partir do 3º ano do Ensino Fundamental**. Submetido em período. Não publicado.

_____. **Ensino da produção de conto de aventura: saberes edificados no diálogo entre a teoria e a prática docente em sala de aula**. Submetido em período. Não publicado.

JOLIBERT, J. *et al.* **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994. p. 15-178.

_____. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPINILLO, Alina Galvão. Eu sei fazer uma história ficar pequena. A escrita de resumo por crianças. In: **Revista Interamericana de Psicologia**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 362-373, 2009. Disponível em: <http://psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04338.pdf>. Acesso em 05: mai. 2017.

ANEXO 01

SUBMISSÃO DO ARTIGO

Conto de aventura: criação textual a partir do 3º ano do Ensino Fundamental

19/06/2024, 13:19

Submissões | Educação: Teoria e Prática

Educação: Teoria e Prática



Submissões

Fila1

Arquivos1

Ajuda

Minhas Submissões Designada



Buscar



Filtros

17991

Valachinski Gandin et al.



0/3

Avaliação

Visualizar



Conto de aventura: criação textual a partir d...

ANEXO 02

SUBMISSÃO DO ARTIGO

Ensino de produção de conto de aventura: saberes edificados no diálogo entre a teoria e a prática docente em sala de aula

19/06/2024, 13:21

Submissões | INTERFACES DA EDUCAÇÃO

INTERFACES DA EDUCAÇÃO



Submissões

Fila 3

Arquivos 1

Ajuda

Minhas Submissões Designada

Buscar

Filtros

8507	Valachinski Gandin et al. Ensino de produção de conto de aventura: : ...	 1/2	Avaliação	Visualizar	
7438	Designação de Avaliação A EDUCAÇÃO PARA A CRIATIVIDADE COMO BASE PA...		✓ Avaliação Submetida	Visualizar	
6637	Designação de Avaliação Possibilidades de ensino das figuras planas por meio...		✓ Avaliação Submetida	Visualizar	

Interessado: Dra. Rosangela Valachinski Gandin

Assunto: Relatório de atividades de Pós-doutorado

Período: 01/08/2023 até 01/08/2024

Relatora: Professora Dra. Renata Junqueira de Souza

PARECER

A Dra. Rosangela Valachinski Gandin apresenta relatório de atividades de pós-doutorado nos termos do § 1º do artigo 10º da RESOLUÇÃO UNESP RESOLUÇÃO UNESP Nº 12, DE 04 DE ABRIL DE 2022. Dispõe sobre programa de pós-doutorado na UNESP. A leitura do referido relatório embasa as considerações posteriores e a manifestação final a respeito do assunto em pauta.

A Dra. Rosangela Valachinski Gandin, apresenta de forma articulada ao seu projeto de pesquisa apresentado ao PPGE/FCT/Unesp, intitulado: **"CONTO DE AVENTURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: proposta de ensino"**. Desse período de atividades destinadas à pesquisa resultaram publicações de importância evidentes, como segue:

A) Periódicos: Texto I: GANDIN, Rosangela V.; BRANCO, Verônica; SOUSA, Renata Junqueira. Atividades sequenciais para aprendizagem inicial da escrita do conto de aventura para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. In: **Diversa**, Matinhos, v. 17, n. 1, p. 158 - 177, 2024. ISSN: 1983-8921, Link de acesso: <http://dx.doi.org/10.5380/diver.v17i1.95776>

Texto 2: GANDIN, Rosangela V.; BRANCO, Verônica; SOUSA, Renata Junqueira. Atividades para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental I: aprendendo a escrever conto de aventura. In: **Educação em Revista**, Marília, v.23, n. 01, p.9-26, 2022. ISSN: 2236-5192. Link de acesso: DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p9>. **Texto 3:** GANDIN, Rosangela V.; SOUZA, Renata J de; Branco, Verônica. Conto de aventura: criação textual a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Submetido para avaliação em Interfaces da Educação. **Texto 4:** GANDIN, Rosangela V.; SOUZA, Renata J de; Branco, Verônica. Ensino da produção de conto de aventura: saberes edificados no diálogo entre a teoria e a prática docente em sala de aula. Submetido para avaliação em Educação: teoria e prática.

B) Outras atividades: 1) Participação no grupo de pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” com encontros quinzenais, liderado pela Prof. Drª Renata Junqueira de Souza.

É possível constatar assim, que o docente registra no período de atividades relativas ao Pós-Doutorado, uma produção bibliográfica consistente, representada por artigos completos publicados em periódicos, que são referência na área da educação. Da síntese de seu projeto de pesquisa e dos artigos é preciso evidenciar que, mais do que o aspecto quantitativo da produção acadêmica, a qualidade das pesquisas produzidas e registradas nos textos pela Dra. resulta de coerência teórico-metodológica que orienta todo seu trabalho como professora-pesquisadora.

A partir dos estudos realizados no período em que participou das atividades do Pós-Doutorado, a interessada, além do desenvolvimento das pesquisas acima registradas, atuou como membro de grupo de pesquisa, participou da organização de eventos e colaborou com atividades de extensão de nossa Universidade.

Foi também conferencista, coordenadora de mesas e debatedora em eventos com destaque para aqueles promovidos pelo grupo de pesquisa – PROLELI – “Formação de professores e as práticas educativas em leitura,

literatura e avaliação do texto literário”. Participou de comissões e realizou outras atividades de forma compromissada e coerente com seus objetivos de pesquisa. Articulou tarefas de ensino, pesquisa e extensão, com rigor científico e a serenidade acadêmica.

Também é relevante evidenciar que a pesquisa da Dra. Rosângela não foi somente de cunho bibliográfico, mas teve toda uma prática envolvida a partir de um curso de extensão que nos serviu para levantamento de dados sobre produção textual. Na sequência quando os docentes cursistas colocaram em prática as aprendizagens do curso com seus alunos, e em posterior análise, tal prática demonstrou que 71,43% das crianças tiveram avanço significativo na escrita criativa de conto de aventura. As recolhas foram significativas trata-se de 19 atividades da proposta sequencial em que as crianças escreveram uma versão inicial; e a revisaram 06 vezes. A partir disso, infere-se que a sequência didática Escrever Conto de Aventura é uma ferramenta pedagógica que apoiou o trabalho pedagógico em sala de aula fazendo com que as crianças aprendessem a ler e a escrever conto de aventura articulando análise linguística, análise literária, comportamento do escritor divulgada por Calkins (1989) e os tipos de autor de Bakhtin (2011). Neste sentido, a aplicação da sequência em sala de aula promoveu formação continuada para as professoras participantes e foi bem aceita pelas crianças após comparação do texto da versão inicial e da versão final. Espera-se que outros pesquisadores desenvolvam sequências didáticas para o ensino e a aprendizagem de outros subgêneros literários.

É importante esclarecer que a Dra. Rosangela Gandin, apesar de ter encerrado, com êxito, as atividades de Pós-Doutorado, continuará a participar de forma efetiva do Grupo de Pesquisa *“Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário”*, que estuda a leitura, literatura, produção de texto e gêneros textuais literários.

Devemos destacar que está prevista para esse e os próximos anos a produção conjunta de outros artigos científicos relativos aos dados de pesquisa obtidos nestas atividades de Pós-doutorado, que estão em fase de análise, e que já demonstram merecer publicações conjuntas. Além disso, a professora

Gandin pretende através da publicação de um livro divulgar a metodologia criada por ela para aulas de produção textual em escolas da educação básica.

Os aspectos destacados neste parecer evidenciam que as atividades propostas e realizadas pela docente são de extrema relevância no âmbito da pesquisa e do ensino. Diante do que foi aqui relatado, entendemos que as atividades desenvolvidas e que estão devidamente registradas no seu relatório garantiram uma articulação plena entre os objetivos e ações realizadas. Nos termos do § 1º do artigo 10º da Resolução UNESP nº 12/2022, emito parecer **favorável** à aprovação do Relatório de atividades de Pós-Doutorado, apresentados pelo Dra. Rosangela Valachinski Gandin.

Presidente Prudente, 08/08/2024.

Professora Dr^a. Renata Junqueira de Souza
Supervisora - FCT/UNESP – Presidente Prudente