

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETROS**

**DISSERTAÇÃO**

**O USO E A PRODUÇÃO DE JOGOS COMO METODOLOGIA ATIVA EM SALA DE  
AULA: PROPOSTA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO LEITORA E A ESCRITA DE  
CONTOS NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Karim Cristina Palheiro da Silva**

**2025**



**UFRRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**O USO E A PRODUÇÃO DE JOGOS COMO METODOLOGIA ATIVA  
EM SALA DE AULA: PROPOSTA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO  
LEITORA E A ESCRITA DE CONTOS NO SEGUNDO SEGMENTO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA**

Orientador: **Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa de Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Seropédica - RJ

2025

S586

u

Silva, Karim Cristina Palheiro da, 1980 -  
O uso e a produção de jogos como metodologia ativa  
em sala de aula: proposta didática para a formação  
leitora e a escrita de contos no segundo segmento do  
ensino fundamental / Karim Cristina Palheiro da Silva.  
- Rio de Janeiro, 2025.  
110 f.: il.

Orientador: Wagner Alexandre dos Santos Costa.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do  
Rio de Janeiro, Programa de pós-graduação - Mestrado  
Profissional em Letras, 2025.

1. Jogos pedagógicos. 2. Metodologias ativas. 3.  
Leitura e escrita. I. Costa, Wagner Alexandre dos  
Santos, 1973-, orient. II Universidade Federal Rural do  
Rio de Janeiro. Programa de pós-graduação - Mestrado  
Profissional em Letras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

**DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19/08/2025.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)  
Orientador

---

Prof. Dr. Adriano Oliveira Santos (IFRJ)  
Avaliador externo

---

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)  
Avaliador interno

**SEROPÉDICA – 2025**

**TERMO Nº 960/2025 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)**

(*Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO*)

(Assinado digitalmente em 05/11/2025 08:53 )

GILSON COSTA FREIRE  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)  
Matrícula: ####287#9

(Assinado digitalmente em 06/11/2025 09:41 )

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA  
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO - SUBSTITUTO  
PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)  
Matrícula: ####564#3

(Assinado digitalmente em 04/11/2025 18:55 )

ADRIANO OLIVEIRA SANTOS  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ####.####.677-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 960, ano: 2025, tipo:  
**TERMO**, data de emissão: 04/11/2025 e o código de verificação: 602f69b21c

## AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos vão para o Bruno, meu melhor colega de trabalho e de sala, meu parceiro de vida. Se não fosse por ele, eu nem saberia que o ProfLetras existia. Graças aos incentivos dele, pude ter acesso a uma educação que mudou minhas convicções e a forma como eu penso e organizo minhas aulas.

Agradeço ao corpo docente do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pelas aulas, com assuntos sempre relevantes, que trouxeram muito mais sentido para a minha prática em sala de aula. Agradeço em especial ao meu orientador professor Doutor Wagner Alexandre dos Santos Costa, que aceitou pegar mais uma orientanda perdida em sua linha de pesquisa e conseguiu me motivar sempre com seus elogios, fazendo com que o caminho da escrita fosse um pouco mais leve. Deixo aqui também minha gratidão à professora Doutora Maria do Rosario da Silva Roxo, minha primeira orientadora, que deu dicas maravilhosas num momento em que eu não sabia direito o que queria fazer.

Agradeço também a toda equipe do CIEP Brizolão 158 – Professora Margarida Thompson, escola que me acolheu e onde eu pude amadurecer profissional e pessoalmente.

À minha banca, composta pelo professor Doutor Adriano Oliveira Santos e pelo professor Doutor Gilson Costa Freire, sou grata por terem analisado meu projeto e dado sugestões valiosas para que ele se tornasse uma pesquisa acadêmica.

Às avós do Theo, Lenir Palheiro e Maria Valdeci da Silva, que deram condições para que eu fosse novamente uma estudante, cuidando do meu filho e dedicando seu tempo a ele e a mim. Eu me sinto muito sortuda por tê-las em minha vida. Poucas mulheres têm o apoio que eu tenho, eu sei disso e agradeço a todas aquelas que fazem parte da minha vida.

Aos avôs do Theo, Jorge Roberto da Silva e José Paulino da Silva. Pai, eu sei que você vai ler isso e agradeço por ter sempre me incentivado a estudar. Obrigada por tudo.

À turma 09, meus colegas de profissão. É muito inspirador saber que há outras pessoas pensando a educação e buscando melhorá-la. Não há como terminar o curso sem agradecer a acolhida de vocês.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001. Que mais pessoas possam ter a oportunidade de estudar, como eu tive.

## RESUMO

SILVA, Karim Cristina Palheiro da. **O uso e a produção de jogos como metodologia ativa em sala de aula: proposta didática para a formação leitora e a escrita de contos no segundo segmento do Ensino Fundamental.** 2025. 110 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

Esta pesquisa analisou a eficácia de uma metodologia ativa baseada no uso e na produção de jogos para aprimorar habilidades de leitura e escrita de contos, tendo sido aplicada em turmas do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental, em Piraí/RJ, com o intuito de testar se a leitura de narrativas que transcendem elementos obrigatórios de sua estrutura desenvolveria a produção de textos narrativos com mais elementos estruturais, de acordo com caracterização proposta para esse tipo textual por Travaglia (2012). Buscou-se, com isso, “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer” (Geraldi, 2011, p. 76), estimular a motivação interna através da ludicidade (Kishimoto, 2011) e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem conforme proposto por Resnick (2020) na Espiral da Aprendizagem criativa: imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir. Por último, buscou-se melhorar o desempenho dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita através do estímulo dessas habilidades. Fundamentada na Linguística Textual e nos estudos cognitivistas (Koch e Elias, *et al* 2008; Solé, 1998), a proposta baseou-se no conceito de leitura como uma atividade interativa, que pressupõe a retomada de informações que não estão necessariamente expressas no texto (Koch e Elias, 2008), utilizando a inferência e a previsão (Solé, 1998) para produzir significados. A leitura é considerada uma habilidade essencial para o desenvolvimento da escrita e essas habilidades são definidas como “intimamente ligadas a circunstâncias culturais e [que] só podem ser adquiridas conscientemente” (Faistauer, 2010, p. 965, tradução nossa). Esta pesquisa desenvolveu-se com uma metodologia qualitativa e colaborativa de quatro etapas: i. diagnóstico inicial e produção textual antes da intervenção; ii. aplicação de atividades para fomentar a leitura e a escrita; iii. desenvolvimento de jogo coletivo de cartas para a produção de contos; e iv. comparação das produções textuais iniciais com as finais. Os resultados da pesquisa indicaram que a proposta didática teve impacto positivo na qualidade das produções textuais. Observou-se ademais, que, elementos obrigatórios da trama (complicação e resolução) estiveram presentes nas produções iniciais, como também nas atividades finais que revelaram um enriquecimento do texto com a inclusão de mais elementos não obrigatórios, como os comentários. Isso mostrou que a metodologia ativa e o estímulo à inferência contribuíram para que estudantes construissem narrativas mais detalhadas e com maior profundidade, evidenciando o desenvolvimento da capacidade de elaborar enredos e personagens. O trabalho ofereceu uma proposta didática viável e relevante para educadores que buscam estratégias inovadoras, demonstrando o potencial transformador das metodologias ativas, em particular do uso e da produção de jogos, para engajar os alunos e aprimorar suas habilidades de leitura e de escrita de contos.

**Palavras-chave:** Jogos; Metodologia ativa; Leitura e escrita

## ABSTRACT

SILVA, Karim Cristina Palheiro da. **Use and creation of games as an active methodology in the classroom: A didactic proposal for developing short story reading and writing skills in the second segment of Elementary School.** 2025. 110 p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network – ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

This research analyzed the effectiveness of an active methodology based on the use and production of games to improve reading and writing skills of short stories, having been applied in 6th and 7th grade classes of Elementary School, in Pirai/RJ, with the aim of testing whether the reading of narratives that transcend mandatory elements of their structure would develop the production of narrative texts with more structural elements, according to the characterization proposed for this textual type by Travaglia (2012). The aim was to "recover in school and bring into it what is excluded from it in principle – pleasure" (Geraldi, 2011, p. 76), stimulate internal motivation through playfulness (Kishimoto, 2011), and develop the teaching-learning process as proposed by Resnick (2020) in the Creative Learning Spiral: imagine, create, play, share, reflect. Finally, the aim was to improve student performance in social reading and writing practices by stimulating these skills. Based on Textual Linguistics and cognitive studies (Koch and Elias, et al. 2008; Solé, 1998), the proposal was based on the concept of reading as an interactive activity, which presupposes the resumption of information that is not necessarily expressed in the text (Koch and Elias, 2008), using inference and prediction (Solé, 1998) to produce meanings. Reading is considered an essential skill for the development of writing, and these skills are defined as "intimately linked to cultural circumstances and [that] can only be acquired consciously" (Faistauer, 2010, p. 965, free translation). This research was developed using a qualitative and collaborative methodology in four stages: i. initial diagnosis and text production before intervention; ii. implementation of activities to promote reading and writing; iii. development of a collective card game to the production of short stories; and iv. comparison of initial and final text productions. The results indicated that the didactic proposal had a positive impact on the quality of the text productions. Furthermore, it was observed that mandatory plot elements (complication and resolution) were present in the initial productions, as well as in the final activities, which revealed an enrichment of the text with the inclusion of more non-mandatory elements, such as commentaries. This demonstrated that active methodology and encouragement of inference helped students construct more detailed and in-depth narratives, demonstrating the development of their ability to develop plots and characters. The work offered a viable and relevant teaching proposal for educators seeking innovative strategies, demonstrating the transformative potential of active methodologies, particularly the use and production of games, to engage students and improve their short story reading and writing skills.

**Keywords:** Games; Active methodology; Reading and writing

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2 APORTE TEÓRICO: DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS ÀS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDIOSOS PARA AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.</b>	<b>7</b>
<b>2.2 Orientações oficiais para o ensino de leitura e produção textual .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Contribuições dos teóricos para o ensino de leitura e escrita .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Algumas considerações sobre os gêneros e tipos textuais .....</b>	<b>15</b>
<b>3 METODOLOGIAS ATIVAS: O USO DE JOGOS EM SALA DE AULA.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 A proposta didática .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2 Aplicação da pesquisa: riscos e benefícios.....</b>	<b>22</b>
<b>3.3 Materiais elaborados.....</b>	<b>23</b>
<b>4 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA EM SALA DE AULA .....</b>	<b>44</b>
<b>4.1 Atividade diagnóstica .....</b>	<b>44</b>
<b>4.2 Atividades de leitura e produção textual.....</b>	<b>46</b>
<b>4.3 Análise dos Dados.....</b>	<b>62</b>
<b>4.3.1 Resultados da pesquisa.....</b>	<b>64</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada “O uso e a produção de jogos como metodologia ativa em sala de aula: proposta didática para a formação leitora e a escrita de contos no segundo segmento do Ensino Fundamental” foi delineada durante as aulas da turma 09 do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e insere-se na linha de pesquisa de estudos da Linguística Textual, pensando na relação de ensino-aprendizado como algo potente para as relações que envolvem a construção de saberes. A proposta tem o objetivo de valorizar não só o saber acadêmico, mas também as experiências pessoais e conhecimentos que os estudantes trazem, de forma a estimular o partilhamento de vivências para que o (a) estudante veja a sala de aula como um lugar de busca de conhecimento acolhedor e prazeroso, na qual ele(a) será ouvido(a) e estimulado(a) a compreender o que lhe é transmitido e a expressar seus próprios pensamentos.

Tomando como base a abordagem de leitura com foco na interação proposta por Koch e Elias (2008), entende-se que os sujeitos (leitor / autor) interagem para a construção de sentido e que a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, portanto “a leitura é o processo mediante o qual se comprehende a linguagem escrita” e, para ler, “precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua” (Solé, 1988, p. 23).

O uso e a produção de jogos durante as atividades de leitura e de produção textual pretendem propor um aprendizado prazeroso, na tentativa de promover uma aprendizagem criativa, na qual os (as) estudantes têm a chance de aprender melhor através da construção de algo que seja significativo para eles mesmos, estimulando o processo de ensino-aprendizagem conforme proposto por Resnick (2020) na Espiral da Aprendizagem criativa: imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir.

Inicialmente, a pesquisa apresenta os resultados estabelecidos pelos exames nacionais relativos à proficiência de leitura: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para justificar a necessidade de atividades em sala de aula que potencializem a compreensão leitora. A escrita não é avaliada nos exames citados, portanto a análise das produções textuais será feita em duas etapas, no início e no final da pesquisa, que conta, assim, com quatro etapas: a) atividade diagnóstica de leitura e de escrita de texto narrativo; b) atividades de estímulo à leitura e à escrita, objetivando levar os estudantes

à reflexão sobre o ato da leitura; c) produção coletiva de um jogo de cartas no estilo *quarteto*<sup>1</sup> a ser utilizado em nova produção de texto narrativo e d) comparação dos resultados obtidos na produção textual da atividade inicial e na produção textual após uso do jogo como *input* para a produção textual.

Na segunda etapa, as atividades de estímulo à leitura visam desenvolver principalmente a inferência durante a leitura, levando o (a) estudante a desenvolver o raciocínio lógico, na tentativa de promover uma reflexão sobre os objetivos que tem ao ler um determinado texto e de levá-lo à percepção de que seu próprio conhecimento de mundo é um facilitador dessa atividade. Já a atividade da terceira etapa, de elaboração do jogo, utiliza uma metodologia que estimule os (as) estudantes a participar de forma mais atenta e ativa. O objetivo dessas propostas é, inicialmente, capacitar estudantes a ler e a analisar os textos lidos, identificando partes e elementos de textos narrativos (conto), para que possam, em seguida, produzir novos textos do mesmo gênero, criados a partir da observação de sua própria realidade e construindo, assim, um novo conhecimento, conforme propõe Dell'Isola (1988).

Na última etapa da pesquisa, na qual as produções textuais foram analisadas, pretende-se testar a hipótese de que, ao estimular a capacidade de geração de inferências através da leitura de textos narrativos mais complexos (ou seja, textos que apresentam mais que somente as partes obrigatórias da narrativa), a capacidade de produção de textos narrativos escritos mais complexos também será desenvolvida, levando ao desenvolvimento da habilidade de incluir mais elementos estruturais caracterizadores da narrativa, conforme estrutura proposta por Travaglia (2007)<sup>2</sup> para esse tipo textual. Dessa forma, este trabalho tem como pressuposto os métodos de pesquisa qualitativa e colaborativa. A base teórica para este estudo situa-se entre os domínios da Linguística Textual e dos estudos cognitivistas (Koch; Elias, entre outros, 2008; Solé, 1998). Tendo por base central o conceito de *leitura como uma atividade interativa*, que pressupõe a retomada de informações que não estão necessariamente expressas no texto (Koch; Elias, 2008), utilizando a inferência e a previsão (Solé, 1998) para produzir significados. A leitura é apresentada como essencial para o desenvolvimento da escrita e essas habilidades comunicativas são definidas como “intimamente ligadas a circunstâncias culturais e [que] só podem ser adquiridas conscientemente”<sup>3</sup> (Faistauer, 2010, p. 965, tradução nossa). A presente

---

<sup>1</sup> O jogo quarteto é formado por um baralho com cartas de quatro tipos. O objetivo dos jogadores é coletar uma carta de cada tipo, formando um quarteto. Aquele que formar o primeiro ou o maior número de quartetos (de acordo com as regras estabelecidas entre os participantes previamente) é o vencedor.

<sup>2</sup> Vide figura 6 na seção 4 – Algumas considerações sobre gêneros e tipos textuais.

<sup>3</sup> Trecho do texto original em itálico: Lesen und Schreiben sind die beiden Seiten der schriftsprachlichen Kommunikation und die Fertigkeiten, die eng an kulturelle Gegebenheiten gebunden sind und nur bewusst erworben werden können. (Faistauer, 2010, p. 965).

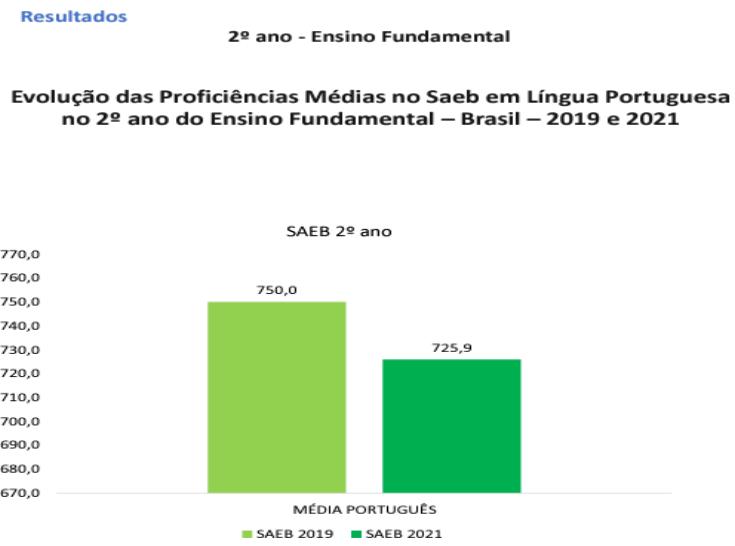
proposta aspira, dessa forma, contribuir para o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa e, consequentemente, para o melhor desempenho dos alunos não só nos exames nacionais, mas também nas práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, corroborando a visão das Diretrizes Curriculares Nacionais de que “o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, [...] tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos.” (Brasil, 2013, p. 121).

A proposta deste trabalho justifica-se na medida em que cada vez mais alunos chegam às turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental com dificuldades de leitura e escrita, segundo o Pisa 2018, utilizado pelo Ministério da Educação Brasileiro:

Embora a média de proficiência do Brasil em letramento em Leitura tenha aumentado de 407 em 2015 para 413 em 2018, esses valores não são estatisticamente diferentes quando se consideram os intervalos de confiança. Verifica-se que a média de proficiência do Brasil nesse domínio melhorou entre 2000 e 2009 e, desde então, vem oscilando em torno de 410 pontos (Relatório Brasil no Pisa 2018. p. 64).

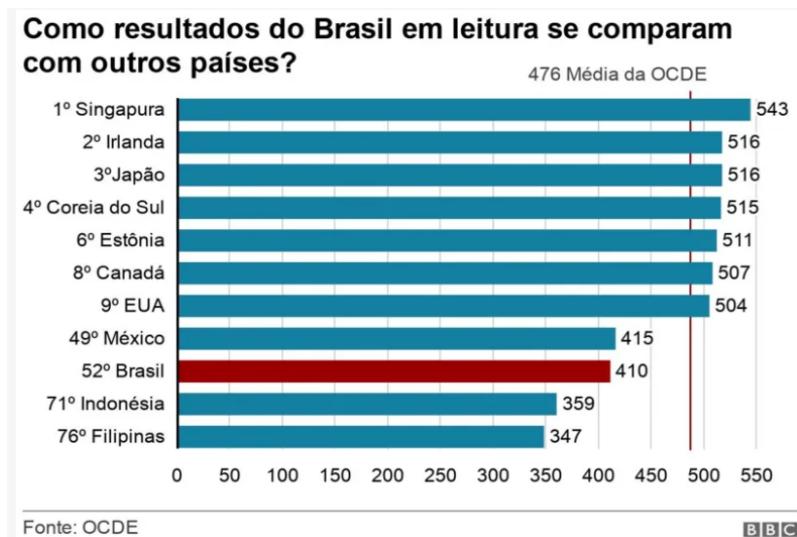
Esse resultado agravou-se no período pós-pandemia de Covid-19, em 2020, que trouxe a Educação à Distância (EaD) para a realidade da escola pública. Nesse contexto é natural se esperar que um modelo emergencial de ensino, no qual não havia o contato diário e presencial com a leitura e com a escrita em sala de aula, obtivesse menos sucesso que os anteriores, presenciais.

A prova do Saeb é um instrumento externo utilizado pelo governo federal para medir o índice de desenvolvimento em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, sendo obrigatória a participação de estudantes de escolas públicas dos segundos, quintos e nonos anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. As médias de desempenho dos estudantes apuradas nessa avaliação foram elaboradas a partir da aplicação de testes cognitivos e de seus resultados, juntamente com questionários respondidos por estudantes, direção e secretarias de educação que colaboraram para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O quadro da página seguinte, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), mostra a queda no desempenho da proficiência de leitura nas provas do Saeb entre os anos de 2019 e 2021, no segundo ano do ensino fundamental, série na qual se espera que o aluno já consiga ler e escrever basicamente.



**Figura 1:** Gráfico mostrando a queda no desempenho da proficiência de leitura nas provas Saeb entre os anos de 2019 e 2021. Fonte: PRESS KIT SAEB 2021. p 19. Disponível em [inep.gov.br](http://inep.gov.br)

Durante avaliação diagnóstica de leitura realizada no primeiro bimestre de 2023, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Piraí, na qual esta pesquisadora atua como docente, a maior parte dos alunos apresentava dificuldade em identificar, após a leitura de um conto, elementos básicos da narrativa, como personagem principal, clímax e desfecho. Os baixos índices apresentados em avaliações que medem o letramento em leitura (Saeb 2021 e Pisa 2022), utilizadas institucionalmente pelo governo federal, corroboram a grande dificuldade na formação de leitores proficientes e a demanda por atividades que potencializem a compreensão leitora. No quadro da página seguinte, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil aparece em 52º lugar (410) com resultados abaixo da média global (476) de proficiência em leitura.



**Figura 2:** Ranking com resultados de proficiência de leitura aferidos pela prova Pisa 2022. Fonte: BBC News Brasil. “Até alunos mais ricos no Brasil estão abaixo da média global em Matemática, aponta Pisa”. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv2zx819rg4o>

O Pisa é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE, desde o ano 2000, aplicado no Brasil pelo Inep. Desta avaliação participam estudantes na faixa etária de 15 anos e ela é feita a partir de questões de leitura, matemática e ciências. A participação de algumas redes particulares brasileiras tem acontecido desde 2000 e, a partir de 2019, houve a inclusão das escolas públicas, dessa edição, portanto, participaram 05 redes de ensino brasileiras: 05 redes privadas e 03 de ensino público. Na última edição do exame houve um adiamento de 2021 para 2022, devido à pandemia de COVID-19, e a próxima edição acontecerá em 2025.

Conforme exposto sabe-se que tanto a leitura quanto a produção textual são habilidades comunicativas relacionadas ao “léxico graficamente organizado, ou seja, a representação visual da linguagem”<sup>4</sup> (Faistauer, 2010, p. 965 – tradução nossa). A leitura apresenta-se, dessa forma, como uma atividade receptiva (não passiva) e a escrita como uma atividade produtiva.

Sendo assim, para solicitar que o/a estudante produza efetivamente textos escritos de um determinado gênero, é preciso que, antes disso, o professor tenha apresentado o gênero pretendido e que os alunos tenham compreendido, através da leitura, como sua estrutura é formada para que sejam capazes de produzir tal texto eficientemente.

<sup>4</sup> Trecho do texto original em itálico: Beide Fertigkeiten haben ihr Fundament vor allem in der Orthographie und sprechen das graphisch organisierte Lexikon an, also die visuelle Repräsentation der Sprache. (Faistauer, 2010, p. 965).

Pretende-se, portanto, através do caderno de atividades, utilizar as atividades de leitura não só como forma de desenvolvimento da proficiência leitora, mas também como modo de estimular a escrita, uma vez que essas habilidades estão correlacionadas.

As habilidades a serem trabalhadas estão previstas na matriz curricular do município de Piraí (ANEXO B), cidade na qual a autora desta pesquisa leciona Língua Portuguesa em turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Essa matriz se baseia nas habilidades propostas pela BNCC e o objetivo geral deste trabalho é contribuir para a formação leitora e para o desenvolvimento da escrita de estudantes do Ensino Fundamental II (6º e 7º ano), visando torná-los capazes de ler, compreender e produzir textos narrativos de forma proficiente, trabalhando com textos do gênero conto.

Foi desenvolvido, como produto desta pesquisa e com a participação dos alunos, um jogo de cartas para estimular a criação de contos, para ser usado ou replicado por outros professores na contação e escrita de contos variados em sala de aula.

Pedagogicamente, pretende-se desenvolver as seguintes habilidades da BNCC relacionadas à Língua Portuguesa:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender... romances infanto-juvenis, contos populares . (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense. (BNCC – p. 171 e 173 – grifo nosso).

No primeiro capítulo apresentam-se as abordagens teóricas que nortearam essa pesquisa, aliadas às diretrizes oficiais relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa (LP); o segundo capítulo é composto pela exposição dos conceitos que envolvem os gêneros textuais, sendo o conto, o foco desta pesquisa – gênero narrativo, curto; o terceiro capítulo visa apontar como o uso de jogos traz o lúdico para as aulas do segundo segmento do Ensino Fundamental e pode contribuir para a criação de textos mais elaborados pelos alunos - nele também é apresentado o Caderno de Atividades desenvolvido para a aplicação desta pesquisa, que envolveu a produção de um jogo de cartas para a composição de narrativas; no quarto capítulo estruturou-se a análise dos dados coletados e das atividades desenvolvidas na pesquisa. As considerações finais se apresentam nesta dissertação como uma reflexão sobre o papel dos jogos no processo de ensino-aprendizagem, de maneira especial, sobre seu papel como estímulo para a produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental II.

## **2 APORTE TEÓRICO: DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS ÀS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDIOSOS PARA AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Este trabalho pretende fazer ponderações sobre a relação entre a leitura e a produção textual, analisando a importância da inferenciação na leitura e sua consequência na produção de textos escritos. Nesta pesquisa, o papel da leitura será abordado com o objetivo de estimular a escrita, delimitando o foco do estudo no eixo da Produção Textual, destacando com ênfase o percurso que envolve a leitura, relacionando, assim, as habilidades que “estão estreitamente relacionadas entre si e devem ser postas em relação uma com a outra na aula”<sup>5</sup> (Faistauer, 2008, p.962, tradução nossa).

Por necessidade de delimitar o estudo, a ortografia não será analisada nas produções, no entanto, essa afirmação não significa que esta área do conhecimento, tradicionalmente priorizada nas aulas de Língua Portuguesa, deva ser ignorada. Propõe-se ultrapassar pensamentos equivocados sobre a transmissão do conhecimento e a construção do saber ler e escrever, voltando esforços para estimular a leitura e a escrita com base em uma metodologia ativa, na tentativa de trazer engajamento dos (as) estudantes para essas atividades.

### **2.2 Orientações oficiais para o ensino de leitura e produção textual**

Para ilustrar como a leitura e a escrita da Língua Portuguesa foram tratadas no Brasil, de acordo com as documentações oficiais, é necessário estabelecer que o desenvolvimento de ambas as habilidades nestas terras foi fomentado a partir da chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro:

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema (Lajolo e Zilberman, 2011, p.21).

No entanto, esses esforços voltavam-se “para suprir as necessidades de segmentos sociais mais privilegiados a começar pelo seu nível de instrução, que era superior, deixando de lado o ensino primário e secundário” (Zappone; Scramim; e De Souza, 2003, p.1 ). Somente no século XX foi criada a primeira lei que fixa as Diretrizes e Bases da educação nacional (conhecida posteriormente como LDB), assegurando o direito à educação com recursos do

---

<sup>5</sup> Trecho do texto original em itálico: Für die Fertigkeiten bedeutet dies, dass Lesen und Schreiben *eng aufeinander bezogen sind und im Unterricht miteinander in Beziehung gesetzt werden sollten*. Faistauer, 2008, p.962.

Estado (Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Até então, a instrução primária era de responsabilidade das províncias (Zappone; Scramim; e De Souza, 2003, p.2) e, posteriormente, dos estados, com a Proclamação da República que, “com insignificantes recursos, não tinham condições de promover, em termos de educação, o que previa a Constituição (instrução para todos)”. Vê-se neste contexto uma tentativa de avanço, por parte do governo federal, para possibilitar o acesso da população ao registro escrito da língua com o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) de 1964, baseado no método Paulo Freire, “considerando que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional” (Decreto n.º 53.465 de 21 de janeiro de 1964). Uma atualização da LDB foi feita em 1971, quando o ensino passou a ser obrigatório e ministrado pelos poderes públicos, dos 7 aos 14 anos, sendo livre para iniciativa particular. Um currículo comum obrigatório também foi implementado em âmbito nacional para o 1º (8 anos letivos) e 2º (ao menos três séries) graus.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxeram uma revisão do currículo baseada “nas exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (Brasil, 1998, p. 5) e orientaram o trabalho de professores, de modo que houve uma referência comum a todos os estados brasileiros, sem deixar de levar em conta as especificidades de cada região, “procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (Brasil, 1998, p. 5).

O fracasso escolar, no documento, foi diretamente relacionado à dificuldade de alfabetizar no primeiro ciclo e de levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita no segundo ciclo. É necessário reconhecer que, para que haja uma melhoria na qualidade de ensino no país, os(as) estudantes precisam dominar a leitura e a escrita e, para que esse objetivo seja alcançado, a realidade e o interesse dos estudantes devem ser privilegiados.

Com isso, objeto de ensino na sala de aula de Língua Portuguesa passou a priorizar a noção de gênero textual, considerando que “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero.” (Brasil, 1998, p. 23).

A partir dos PCNs, as diferentes condições de produção do discurso foram levadas em conta (linguagem oral e escrita) e o objetivo do ensino de Língua Portuguesa passou a ser formar um cidadão que consiga não só falar, compreender e analisar o que lhe é dito, mas também ler, analisar e produzir textos necessários para as práticas sociais:

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Brasil, 1998, p. 41).

As relações de intertextualidade e os gêneros textuais devem orientar o trabalho em sala de aula, conforme pode ser observado nas figuras a seguir:

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS		GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS					
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA		LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cordel, causos e similares</li> <li>• texto dramático</li> <li>• canção</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conto</li> <li>• novela</li> <li>• romance</li> <li>• crônica</li> <li>• poema</li> <li>• texto dramático</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> <li>• textos dramáticos</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• crônica</li> <li>• conto</li> <li>• poema</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• comentário radiofônico</li> <li>• entrevista</li> <li>• debate</li> <li>• depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• editorial</li> <li>• artigo</li> <li>• reportagem</li> <li>• carta do leitor</li> <li>• entrevista</li> <li>• charge e tira</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• entrevista</li> <li>• debate</li> <li>• depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• artigo</li> <li>• carta do leitor</li> <li>• entrevista</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição</li> <li>• seminário</li> <li>• debate</li> <li>• palestra</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbete</li> <li>• enciclopédico (nota/artigo)</li> <li>• relatório de experiências</li> <li>• didático (textos, enunciados de questões)</li> <li>• artigo</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição</li> <li>• seminário</li> <li>• debate</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relatório de experiências</li> <li>• esquema e resumo de artigos ou verbetes de encyclopédia</li> </ul>
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propaganda</li> </ul>	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propaganda</li> </ul>				

**Figura 3:** Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos. (Brasil, 1998, p. 54)

**Figura 4:** Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos. (Brasil, 1998, p. 57).

Pode-se notar que, nas tabelas acima, o documento norteador aponta para a diversidade de gêneros, tanto orais quanto escritos, que devem ser explorados em sala de aula. A função do professor de Língua Portuguesa, na prática cotidiana, deve levar o aprendiz a perceber que a comunicação acontece através de gêneros textuais e que eles têm características que os distinguem uns dos outros:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (Brasil, 1998, p. 21).

A partir de 1998, os PCNs transformam-se em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ou seja, seu caráter deixa de ser referencial (parâmetros) e passa a ser normativo (diretrizes).

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas (Brasil, 2013, p. 4).

Nesse modelo, o Ensino Fundamental apresentou duas fases: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Segundo o documento, a leitura deve ser valorizada “em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes;” (Brasil, 2013, p. 50). Além do cálculo, a leitura e a escrita, focos desta pesquisa, são apresentadas como base para o desenvolvimento da capacidade de aprender:

**Art. 24.** Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, **prolongam-se durante os anos iniciais** do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e **completam-se nos anos finais**, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

**I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo** (Brasil, 2013, p. 50, grifo nosso).

Conforme as Diretrizes estabelecem, não só a linguagem oral, mas também a linguagem escrita é um bem cultural ao qual a criança tem direito. No documento consta também uma problematização com relação à aquisição da escrita na Educação Infantil:

O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas **não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito**. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (Brasil, 2013, p. 94, grifo nosso).

Embora seja necessário que o (a) estudante possa decodificar o escrito para aprender a ler e a escrever, a leitura e a escrita não se resumem à “prática mecânica” citada, e podem ser feitas de modo prazeroso, como é proposto nesta pesquisa. Sendo assim, alguns dos métodos lúdicos usados na Educação Infantil não precisam se perder nos primeiros anos do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos).

O documento mais recente norteador do currículo comum brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi criado em 2017 a partir das orientações propostas pelos PCNs e estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse documento, a leitura:

é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p.69-70).

Os gêneros textuais foram relacionados aos diferentes campos de atuação: da vida cotidiana, jornalístico/midiático, na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário. A sala de aula de Língua Portuguesa nesse sentido deve ser o local no qual o aluno

poderá desenvolver as habilidades necessárias para que seja competente nas diferentes práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

A partir da BNCC, a quantidade de gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula multiplicou-se, acrescentando-se ao rol de textos a serem apresentados e trabalhados aqueles pertencentes aos gêneros multissemióticos e multimidiáticos, na tentativa de auxiliar estudantes a desenvolverem habilidades necessárias às práticas contemporâneas. Devido às orientações de se utilizar novas mídias, inicialmente, algumas atividades, propostas no caderno desenvolvido para ser trabalhado com estudantes, foram planejadas serem feitas no computador ou no telefone celular, dentro da sala de aula, no entanto, a falta de recursos midiáticos na escola que leciono tornou-se um entrave para a aplicação. A discussão sobre o uso de celulares na escola, que resultou na Lei nº 15.100/2025 que dispõe sobre a restrição do uso de celulares nas escolas, somada à falta de um laboratório de informática, levou esta pesquisa a optar por realizar as atividades de leitura e escrita no modo tradicional, usando textos impressos, papel, caneta e lápis.

## 2.1 Contribuições dos teóricos para o ensino de leitura e escrita

As quatro habilidades comunicativas clássicas elencadas na BNCC: ouvir, ler, falar e escrever “descrevem, basicamente, formas possíveis de conectar um sentido, uma intenção a uma expressão linguística”<sup>6</sup> (Portmann[-Tselikas], 1993, p. 96 *apud* Faistauer, 2010, p. 961 – tradução nossa) e podem ser classificadas de duas maneiras: com relação à forma como são realizadas (faladas x escritas) ou à forma como são processadas (receptivas x produtivas), conforme tabela abaixo:

**Tabela 1**  
**Processamento linguístico receptivo**      **Processamento linguístico produtivo**

Língua falada	Audição	Fala
Língua escrita	Leitura (Huneke/Steinig, 2002:109 <i>apud</i> Faistauer, 2010 p. 962).	Escrita

Como, então, auxiliar os estudantes a lerem e a escreverem? Essa é a questão com a qual se depara o professor quando percebe que, apesar dos esforços de todos os colegas que vieram antes, muitos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental apresentam grande

---

<sup>6</sup> Trecho original em itálico: Unter Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht, werden in der Regel die „klassischen“ vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben verstanden. Sie „bezeichnen die grundsätzlich möglichen Weisen, einen sprachlichen Ausdruck und einen Sinn, eine Intention miteinander zu verbinden“ (.Portmann[-Tselikas] 1993, p. 96 *apud* Faistauer, 2010, p. 961)

dificuldade para ler e compreender, bem como elaborar um pequeno texto.

Para que o estudante consiga ler e escrever, é preciso automatizar os processos de codificação/decodificação da língua, de modo que eles percebam a relação entre os traços (escrita) e sons (fala). A habilidade de escrita é diretamente relacionada à de leitura, havendo uma correlação entre ambas, em que a habilidade de leitura é tratada como receptiva e a de escrita como produtiva; portanto, aquele estudante que lê com frequência é mais capaz de escrever, ou seja, o hábito da leitura auxilia na produção textual.

Ler e escrever são os dois lados da comunicação escrita, habilidades que estão intimamente ligadas a circunstâncias culturais e só podem ser adquiridas conscientemente. Ambas as habilidades são baseadas principalmente na ortografia e relacionam-se ao léxico graficamente organizado, ou seja, a representação visual da linguagem. A habilidade de escrita [produtiva] só pode ser adquirida em conjunto com a habilidade de leitura. A leitura acompanha e controla constantemente a escrita, portanto, influencia parcialmente sua qualidade<sup>7</sup> (Faistauer, 2010, p. 961 – tradução nossa).

É fundamental salientar neste trabalho a diferença entre receptiva / passiva. A leitura não é uma atividade passiva no sentido de que o leitor só recebe informações, pelo contrário, é uma atividade de produção de sentido (Koch; Elias, 2008). No momento da leitura, o cérebro daquele que lê recebe informações (por isso atividade receptiva) e recorreativamente a estratégias para decodificar / compreender o que está sendo comunicado.

Logo, para tentar responder à questão motivadora deste trabalho, “como estimular a leitura, compreensão e escrita de textos no segundo segmento do Ensino Fundamental?”, primeiramente foi preciso auxiliar o aluno a ler para que ele também pudesse escrever. Com isso, pensar o que é a leitura torna-se fundamental.

Koch e Elias (2008, p.11) apontam três possíveis concepções de leitura:

1- Leitura com FOCO NO AUTOR - na qual o leitor tenta compreender o conteúdo do texto, buscando o que o autor quis dizer (presente em livros didáticos até 2000);

2 - Leitura com FOCO NO TEXTO - conhecimento relativo aos dizeres (enunciados) relacionados a um sistema social. Nessa concepção, o sujeito repete conteúdos, a língua é um código e cabe ao leitor a tarefa de decodificar a mensagem;

3 - Leitura com foco na INTERAÇÃO - nessa abordagem, os sujeitos (leitor / autor) interagem para a construção de sentido, a leitura é “uma atividade interativa altamente

---

<sup>7</sup> Texto original: Lesen und Schreiben sind die beiden Seiten der schriftsprachlichen Kommunikation und die Fertigkeiten, die eng an kulturelle Gegebenheiten gebunden sind und nur bewusst erworben werden können. Beide Fertigkeiten haben ihr Fundament vor allem in der Orthographie und sprechen das graphisch organisierte Lexikon an, also die visuelle Repräsentation der Sprache. Schreibfähigkeit kann nur zusammen mit Lesefähigkeit erworben werden. Lesen ist ständige Begleit- und Kontrollinstanz des Schreibens und beeinflusst daher teilweise auch dessen Qualität. (Faistauer, 2010, p. 961)

complexa de produção de sentidos”.

Tendo como base a terceira proposição, na qual a leitura é um processo com foco na interação e os sentidos são construídos dialogicamente, é necessário pensar que, para ensinar a ler, deve-se levar em conta o objetivo daquele que está lendo o texto (o/a estudante). O sentido que o leitor extraí de um texto é um, dentre os diversos possíveis, e está relacionado diretamente ao seu conhecimento prévio e ao objetivo que tem ao iniciar a leitura. “A leitura [na perspectiva interativa] é o processo mediante o qual se comprehende a linguagem escrita” e, para ler, “precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua” (Solé, 1998, p. 23).

Sobre o processo de inferenciação, Dell’Isola (1988, p. 30) afirma: “Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto.” A estratégia de gerar inferências, ou seja, a partir de uma informação, chegar a uma hipótese, é um processo cognitivo complexo que exige que o leitor preencha lacunas (resgate informações) durante a leitura. A inferenciação, então, é um processo natural que pode ser estimulado pelo professor, durante a leitura dos alunos, através de questionamentos que os levem à consciência do processo de inferência, como por exemplo: qual o significado das palavras do título de um determinado texto; que palavras ou assunto se pode esperar de um texto que tenha esse título etc. O sucesso na compreensão de um texto está diretamente relacionado ao conhecimento prévio do leitor. Não há como, por exemplo, esperar que um (a) adolescente ou criança comprehenda de imediato uma palavra que nunca viu ou ouviu.

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo (Kleiman, 2016, p.15).

No entanto, pode-se ensiná-los a deduzir, através da inferência, o que essa palavra significa com base no contexto em que ela está sendo usada e nas outras que se relacionam a ela no mesmo texto. Para formar bons leitores [e consequentemente, bons escritores], o estímulo da leitura através de questionamentos prévios que levem a reflexões deve ser incentivado, por exemplo: por que estou lendo isso; qual o objetivo da leitura? Conforme Solé (1998, p. 42) propõe: “O fato de saber por que fazemos alguma coisa – por exemplo, por que está lendo este livro? – saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido”.

Cabe, então, ao professor, a tarefa de trazer estratégias e atividades que levem o/a

estudante a refletir sobre os objetivos que tem ao realizar uma leitura e relacionar as informações que capta do texto ao seu conhecimento prévio e às suas experiências cotidianas, para que possa, em um momento posterior, processar as informações que adquiriu e, dessa forma, produzir novos textos falados e escritos.

Para adquirir a habilidade de produzir textos, é necessário que o (a) estudante tenha, de alguma forma, sido ensinado a fazer isso, já que essa habilidade não é inata, como ver, engolir e respirar, mas adquirida através de prática. Na formação de uma habilidade estão envolvidas: i) a percepção do indivíduo, ii) sua capacidade de processamento e iii) conexão de ambas às funções motoras necessárias para executar as atividades envolvidas no processo<sup>8</sup> (Butzkamm 2002, p.78 *apud* Faistauer, 2010, p. 961, tradução nossa).

Dessa forma, as atividades propostas no “Caderno de atividades” pretendem seguir este esquema: recepção (leitura) > reprodução (escrita) > produção (escrita). Esse método baseia-se na proposta de Resnik (2020) de repensar o contexto de aprendizagem e trazer mais afetividade para a sala de aula, encorajando os estudantes a participarem mais das atividades:

a atividade deve ser iniciada com baixo grau de complexidade, para encorajar o aprendiz a participar do que é proposto, se sentindo seguro, sem medo de errar e ser julgado pelo professor ou pelos colegas, desta forma o aprendiz vai se envolvendo aos poucos no processo (Cruz; e Venturelli, 2021, p.248).

As produções textuais elaboradas durante as aulas a partir do caderno de atividades foram, inicialmente, reprodutivas, com informações retiradas dos textos lidos, e estimularam a terceira fase da pesquisa: a produção de um jogo para a criação de narrativas, no qual os estudantes puderam criar situações com personagens, lugares e conflitos próximos de suas vivências. A escrita produtiva de narrativas foi realizada na atividade inicial e na atividade final, a fim de que pudessem ser analisadas e comparadas. O gênero conto foi escolhido pela esta pesquisadora por ser uma estrutura já conhecida pelos estudantes, trabalhada em séries anteriores, e que, dessa forma, facilitaria a leitura em uma única aula e permitiria a leitura e a escrita de mais de um texto do gênero durante as atividades. Apesar de um conto não ser muito extenso, nele pode conter narrativas com personagens complexos, viradas e quebras de expectativa, como é o caso do conto utilizado para leitura e interpretação no caderno de atividades.

---

<sup>8</sup> Texto traduzido do original: Nach Butzkamm sind Fertigkeiten „erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen. Sie sind also nicht funktionsbereit vorhanden wie etwa das Saugen, Schlucken, Atmen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben. An ihrem Zustandekommen sind (a) Wahrnehmungen, deren (b) Verarbeitung und Verbindung mit (c) ausführender Motorik beteiligt.“ (Butzkamm 2002, p.78 *apud* Faistauer, 2010, p. 961)

## 2.2 Algumas considerações sobre os gêneros e tipos textuais

Na primeira seção deste capítulo foram apresentados os documentos (inicialmente os PCN e depois a BNCC) que norteiam as aulas de Língua Portuguesa. Esses documentos privilegiam o estudo dos diferentes gêneros textuais de modo a tornar o (a) aprendiz capaz de comunicar-se adequadamente nas variadas situações de interação. Por gênero textual, entende-se que:

A noção de gênero refere-se, assim, a **famílias de textos que compartilham características comuns**, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (Brasil, 1998, p. 22, grifo nosso).

Essas características comuns presentes nos textos podem ser analisadas em sala de aula, capacitando o(a) estudante a não só a compreender, mas também a produzir textos do gênero estudado.

Como forma de delimitar o objeto de pesquisa, este estudo teve como objetivo estimular os(as) estudantes a produzirem narrativas do gênero ‘conto’ para investigar a presença ou a ausência de estruturas compostoriais características da narrativa do tipo história nas produções escritas. Faz-se então necessário detalhar quais das características desse gênero foram analisadas ao comparar as composições produzidas no início e no final da pesquisa com estudantes.

Travaglia (2007) estabelece 07 diferentes tipos para os variados gêneros textuais, categorizando o gênero conto como predominantemente do tipo narrativo, conforme quadro a seguir:

Tipo	Exemplos de gêneros necessariamente compostos por um tipo em termos de dominância
Descriptivo	Até 2003, não observáramos nenhum gênero necessariamente descriptivo. Atualmente incluímos a qualificação <sup>12</sup> e o classificado. <sup>13</sup>
Dissertativo	Tese, dissertação de mestrado, artigo acadêmico-científico, editorial de jornal, monografia, conferência, artigo de divulgação científica, etc.
Injuntivo	Mensagem religiosa-doutrinária, instruções, manuais de uso e/ou montagem de aparelhos e outros, receitas de cozinha e receitas médicas, textos de orientação comportamental (ex.: como dirigir), etc.
Narrativo	Atas, notícias, peças de teatro, romances, novelas (literárias, de rádio e TV), contos, contos de fadas, fábulas, apólogos, parábolas, mitos, lendas, anedotas, piadas, fofoca, caso, biografia, epopéia, poema heróico, poema burlesco, etc. Podem ser incluídos aqui os gêneros em que há fusão com o tipo dramático: comédia, tragédia, drama, farsa, auto, esquete, ópera, vaudeville, etc.
Preditivo	Boletins metereológicos e astronômicos, profecias, programas, etc.
Humorístico	Piada, comédia, farsa, esquete humorístico, etc.

**Figura 5:** Quadro 1 – Gêneros necessariamente compostos por um tipo. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies (Travaglia, 2007, p. 56).

Por tipo textual, entende-se que este “pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução (Travaglia, 1991, capítulo 2), segundo

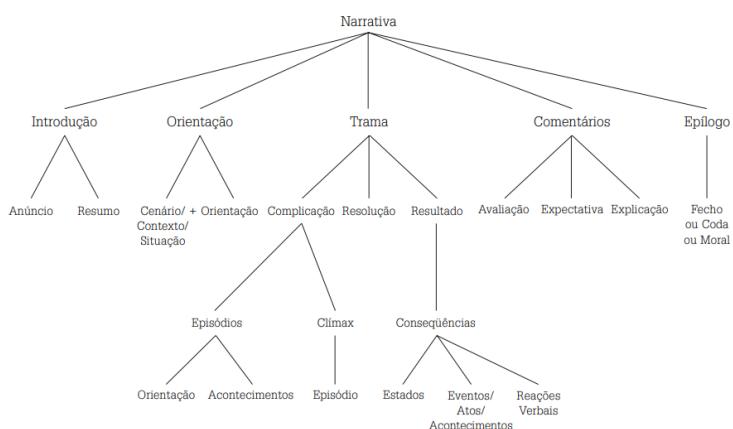
perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes (Travaglia, 2001, 2007a, p.101-104) (Travaglia, 2007, p. 41)”.

Deve-se atentar para o fato de que, quando os tipos compõem os gêneros, eles podem: **a) se cruzar ou se fundir** – apresentando, necessariamente, características de dois tipos ou mais, sem que haja predominância de um ou outro, **b) se conjugar** – quando características de outro tipo aparecem em trechos do texto, podendo ou não haver dominância de um deles ou **c) se intercambiar** – quando, para produzir um determinado efeito de sentido, o autor insere uma característica diferente daquela esperada para a categoria do texto (Travaglia, 2007, p. 42).

O estabelecimento das sete categorias apresentadas por Travaglia (2007) para os tipos textuais leva em conta: 1) o conteúdo temático; 2) a estrutura composicional; 3) objetivos ou função sociocomunicativa; 4) características da superfície linguística do texto e 5) condições de produção.

Nesta pesquisa analisamos em sala de aula o tipo textual narrativo da espécie história, com o objetivo de levar os estudantes a produzirem textos escritos do gênero conto e, na fase de análise de dados da pesquisa, o critério dois - estrutura composicional - foi utilizado para comparar os textos escritos produzidos pelos (as) participantes, e dessa forma pôde-se verificar nos textos a presença ou a ausência de partes da estrutura da narrativa, descritas a seguir.

Na estrutura da narração do tipo história, Travaglia (2007) apresenta o seguinte esquema:



**Figura 6:** Superestrutura da narrativa histórica. Travaglia, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. p. 49.

Conforme pode ser observado no esquema acima, a narrativa do tipo história é composta por **introdução, orientação, trama, comentários e epílogo**.

Na **introdução**, o *anúncio* e o *resumo* iniciam a narrativa, seguida da **orientação**, na qual são apresentados o *cenário*, *contexto* e *situação*. A **trama** apresenta a) *complicação*, b)

*resolução* e c) *resultado* e, conforme Travaglia (2007), as duas primeiras (complicação e resolução) são as únicas partes ou categorias obrigatórias da superestrutura da narrativa história. As demais partes ou categorias (introdução, orientação, resultado, comentários, epílogo) podem ou não estar presentes, dependendo do gênero textual analisado.

Como exemplo de uma narrativa do tipo história contendo apenas partes obrigatórias, observe o seguinte texto:

“[O meu filho adoeceu com cinco anos] e [morreu em um mês]”	
<i>Complicação</i>	<i>Resolução</i>

A *complicação* pode apresentar episódios (com novas orientações e acontecimentos) e um clímax dependendo do gênero. Um romance, por exemplo, “será constituído de um grande número de episódios, geralmente organizados em várias cadeias paralelas ou não no tempo em diferentes núcleos de personagens (Travaglia, 2007, p. 50)” e, dentro desses episódios, poderão ocorrer vários *clímax* e *resoluções* intermediários ou secundários à trama. Já o *resultado* trará as consequências da trama, com estados, eventos/atos/acontecimentos e reações verbais advindos delas.

Os **comentários** podem ser do tipo *avaliação*, *expectativa* ou *explicação* podendo aparecer mais de uma vez, como outras partes:

São recursivas, podendo aparecer várias vezes: a) a introdução, a complicação, o clímax, os comentários, os resultados, quando há várias linhas ou cadeias de episódios; b) a orientação que pode aparecer para cada novo episódio ou cadeia de episódios (Travaglia, 2007, p. 48).

O **epílogo** é uma conclusão (ou fecho) que pode apresentar uma coda (conclusão, desfecho) ou moral (no caso das fábulas, por exemplo).

O último aspecto relativo à estrutura composicional do tipo narrativo abordado por Travaglia (2007) é a dimensão do texto:

Outro aspecto de estrutura composicional que geralmente é utilizado na caracterização dos gêneros é a dimensão: o tamanho médio dos textos daquele gênero. Embora nunca se possa estabelecer e nunca se estabeleça um tamanho exato para um gênero há um padrão esperado de dimensão. Assim, por exemplo, uma epopéia (como “Os Lusíadas” de Camões) é sempre muito maior que um “poema heróico” (...). Do mesmo modo se espera que um romance seja muito maior que um conto (Travaglia, 2007, p. 56-57).

Esse aspecto não será analisado nas produções dos (as) estudantes, pois tanto a produção textual da atividade-teste, como a produção final terão como limitador o espaço de uma folha.

### 3 METODOLOGIAS ATIVAS: O USO DE JOGOS EM SALA DE AULA

O motivador para o uso de atividades lúdicas e da produção de um jogo nesta pesquisa foi a percepção que esta pesquisadora teve quando, ao utilizar o jogo *Kahoot* durante atividades avaliativas após a leitura de textos, os alunos se sentiram mais estimulados e se mostraram mais participativos nessas atividades. Durante as atividades de leitura em voz alta nas aulas de Língua Portuguesa, é comum que o professor veja participando os mesmos dois ou três alunos que, felizmente, gostam de ler, e o restante da turma, porém, sente-se inibido ou pouco motivado a incluir-se na tarefa. Esta pesquisa procurou lançar mão de metodologias ativas em sala de aula com o intuito de estimular a participação e engajamento dos estudantes nas atividades, de “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – [que] me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura” (Geraldi, 2011, p.76)”, conforme apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos (Brasil, 2013, p 116).

Nas atividades de leitura elaboradas para o caderno de atividades, procurou-se desenvolver formas lúdicas para trabalhar a leitura, com base na relevância da aplicação de atividades com jogos pedagógicos. “Na difusão de um ensino voltado para o lúdico no século XX, as teorias de Lev Vygotsky reiteraram a ideia de que os jogos propiciam um ambiente de ensino e aprendizagem (Santos; Ribeiro, 2021, p. 15)”. É brincando que a criança consegue elaborar conceitos mais complexos, imitando regras de uma realidade que ela ainda não é capaz de compreender. Para Gonçalves (2014), na brincadeira, cria-se um mundo e um eu imaginários que facilitam a aquisição dessas regras e conceitos:

ao brincar e imaginar uma brincadeira, a criança estabelece critérios que darão o aspecto de como será a brincadeira, criando assim uma situação imaginária que traz elementos do mundo real, das regras e normas sociais do conhecido ‘mundo adulto’ (Gonçalves, p. 8 *apud* Vygotsky, 2007, p. 111).

Durante uma atividade de jogo, o mundo lúdico, do brincar, é trazido à tona e permite que a imaginação e a fantasia daquele que participa estejam ativadas, minimizando situações de constrangimento por erro ou desconhecimento de regras. O momento do brincar é aquele em que as regras serão aprendidas e internalizadas. Durante as atividades lúdicas, a criança aprende a desenvolver habilidades para participar e a ludicidade estimula a motivação interna (Kishimoto, 2011).

Além das atividades lúdicas, outra tentativa de estimular os (as) estudantes a participarem ativamente desta pesquisa aconteceu através da utilização de atividades manuais. Pessoas diferentes aprendem de maneiras diferentes, portanto, utilizando material manipulável (um jogo de cartas para estimular a produção oral e escrita), foi possível atingir um maior número de estudantes.

Papert (1994), assim como o progressista Dewey e o construtivista Piaget, defendia que o aprendizado se desenvolve de forma mais efetiva ao se realizar tarefas associadas aos conteúdos ensinados, estreitando a relação entre a teoria e prática, colocando atividades manuais e criativas como destaque na jornada pedagógica para permitir ao aprendiz a experimentar as hipóteses teóricas e construir o aprendizado por intermédio das experiências vivenciadas (Cruz e Venturelli, 2021, p. 247).

Após a utilização do caderno, com atividades de leitura e escrita, os estudantes foram convidados a desenvolver um jogo de cartas para estimular a escrita de contos, propiciando “ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas (Brasil, 2013, p 117)”.

Conforme Kishimoto (2011, p. 18) estabelece, um jogo pode ser visto como:

- 1) o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social;
- 2) um sistema de regras; e
- 3) um objeto.

Nesta pesquisa, um baralho foi desenvolvido com a participação colaborativa dos(as) estudantes, este objeto foi utilizado como um brinquedo com a finalidade de estimular “a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade (Kishimoto 2011, p. 20)”, para “dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (Kishimoto 2011, p. 21)”. A partir da construção desse objeto de brincar, os mesmos estudantes construíram também um sistema de regras, “permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica”, como aponta Kishimoto (2011, p. 20).

Em razão do caráter cultural, diferentes culturas terão variadas definições do que é jogo, como exemplo, Kishimoto (2011) apresenta a atividade de atirar flechas que, na sociedade atual, pode ser entendida como uma brincadeira ou competição, mas na cultura de povos originários, pode ser uma preparação para o trabalho de caça ou de sobrevivência na vida adulta. A mesma autora traz diferentes conceituações para o que seria a atividade do jogo, sintetizando essas características em “pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos:

- 1) Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o “não sério” ou efeito positivo; 2) Regras (implícitas ou explícitas); 3) Relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados; 4) Não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; e 5) Contextualização no tempo e no espaço (Kishimoto, 2011, p. 30-31).

O jogo elaborado pelos (as) estudantes nesta pesquisa foi o estímulo para a produção de textos narrativos, inicialmente orais, em seguida, escritos, e assumiu, assim, um caráter de brinquedo educativo, com as funções lúdica e educativa:

Função lúdica: o brinquedo proporciona diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e 2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (Kishimoto, 2011, p. 41.).

O jogo proposto nesta pesquisa foi a ferramenta para auxiliar o(a) estudante na criação de um conto. Seu objetivo foi incentivar o processo cognitivo de geração de inferências: as cartas das diferentes categorias apresentaram informações exteriores a serem processadas pelo cérebro para construir um conto, inicialmente falado, que pode posteriormente ser usado como estímulo para a produção textual final. Dessa forma, este trabalho almeja que o(a) estudante perceba que, para criar textos do gênero conto, ele precisa apresentar personagens e situá-los em um tempo e local específicos no qual as ações aconteceram.

### **3.1 A proposta didática**

Para iniciar o estudo proposto, foi preciso esclarecer a finalidade do trabalho para os responsáveis de cada participante em uma reunião marcada em consenso com a direção da escola. Após conversa, a eles foi disponibilizado um protocolo intitulado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE A), que foi distribuído e lido publicamente por esta pesquisadora e, conforme a aceitação dos responsáveis, assinado, com cópia para ambas as partes. Àqueles responsáveis que não puderem estar presentes na reunião, uma cópia do documento de aceite foi disponibilizada aos estudantes para que o entregassem a seu (sua) responsável.

A pesquisa com os participantes teve início na sala de aula, e nesse momento foi importante esclarecer aos alunos a temática da pesquisa, bem como sua contribuição não apenas no âmbito da formação crítica, mas também no da valorização dos saberes e vivências culturais, da heterogeneidade. A atividade inicial com os (as) estudantes foi feita da seguinte forma: antes de iniciar a atividade, a pesquisadora expôs o objetivo e a proposta da pesquisa, neste momento houve espaço para esclarecer as dúvidas dos (as) estudantes; e o trabalho começou após o consentimento do(a) participante com a assinatura do protocolo Termo de Assentimento Livre

e Esclarecido (TALE – APÊNDICE B) com cópia do termo para cada participante e a pesquisadora.

A pesquisa desenvolveu-se em quatro etapas, descritas a seguir; cujas três primeiras tiveram a participação dos estudantes e a última desenvolveu-se através da análise das produções textuais.

**1<sup>a</sup> etapa:** atividade diagnóstica - os estudantes receberam um texto narrativo (conto), leram individualmente e responderam por escrito às questões propostas sobre o texto, a fim de verificar se conseguiriam identificar elementos básicos para a compreensão da narrativa: clímax e desfecho. Em seguida, foram convidados a produzir uma narrativa curta baseada no tema do texto lido: problemas de comunicação.

**2<sup>a</sup> etapa:** atividades de leitura e escrita – aos alunos foram propostas atividades de leitura e escrita, utilizando o caderno de atividades elaborado para a pesquisa com texto narrativo do gênero conto, a fim de potencializar a compreensão leitora. As atividades deste trabalho foram desenvolvidas para as aulas de Língua Portuguesa de estudantes do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos, em cinco aulas de 90min. cada - 10 tempos com 45min. ) estruturando-se nos três momentos relacionados à leitura propostos por Solé (1998):

- Pré-leitura: a finalidade é ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto/gênero textual e estimular a elaboração de hipóteses sobre o texto;
- Durante a leitura: o objetivo é estimular tanto a leitura quanto a audição do texto, de modo a combinar as habilidades receptivas (ler / ouvir);
- Após a leitura: pretende fomentar a reflexão sobre o texto e relacionar o assunto às experiências pessoais do(a) estudante.

**3<sup>a</sup> etapa:** produção coletiva de jogo narrativo – durante os encontros em grupo com os participantes foi produzido um jogo de cartas do estilo quarteto (descrição detalhada do jogo na seção 3.3 – materiais elaborados). Esse jogo foi utilizado como *input* para a produção escrita de um novo texto narrativo e dessa forma a etapa com participação dos estudantes foi concluída. Nesse sentido, buscou-se ir ao encontro de uma aprendizagem ativa por parte dos estudantes, na qual eles foram os protagonistas e desenvolveram projetos que os motivaram a adquirir conhecimento, “colocando atividades manuais e criativas como destaque na jornada pedagógica para permitir ao aprendiz a experimentar as hipóteses teóricas e construir o aprendizado por intermédio das experiências vivenciadas (Cruz; Venturelli, 2021, p. 247)”.

**4<sup>a</sup> etapa:** A quarta e última etapa constituiu-se na análise das produções. Após a fase de pesquisa com os(as) estudantes, os textos narrativos escritos foram comparados (textos

produzidos na atividade diagnóstica e textos produzidos após a aplicação do caderno de atividades e do jogo produzido), para que a complexidade da narrativa fosse analisada, usando critérios estruturais para a identificação da presença ou da ausência de sequências que distinguissem esse tipo textual de outros, conforme a estrutura da narrativa do tipo história proposta por Travaglia (2007).

### **3.2 Aplicação da pesquisa: riscos e benefícios**

A participação da pesquisa envolveu riscos como o nervosismo e o desconforto emocional, considerando que o (a) estudante poderia não se sentir à vontade em ler ou escrever um texto que seria analisado. Durante o período da pesquisa, a pesquisadora atentou-se para identificação de possíveis casos de participantes que se sentissem desconfortáveis com o processo: ouvindo seu relato, procurando identificar o motivo do desconforto/nervosismo, dando-lhe a chance de pausar ou de cancelar sua participação a qualquer momento. Todos os estudantes das turmas participaram das três etapas de atividades com alunos e dois deles optaram por não autorizar a análise de suas produções, portanto suas atividades não foram incluídas na análise.

A pesquisa foi aplicada em duas turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental: uma de sétimo ano e a outra a multisseriada (6º e 7º anos), no CIEP Brizolão 158 – Professora Margarida Thompson, escola de Ensino Fundamental do Município de Piraí, Estado do Rio de Janeiro, na qual esta pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa nos anos finais. Ao todo, foram selecionadas para serem analisadas vinte e quatro (24) produções textuais, de doze (12) estudantes participantes desta pesquisa que entregaram a autorização do responsável. Dessas atividades de escrita, 12 (doze) foram produzidas no início da pesquisa, após a leitura de um conto e das respostas à atividade diagnóstica inicial e 12 (doze) no final da pesquisa. Ao analisar as produções, os textos de dois participantes foram excluídos da análise por motivos distintos: um dos estudantes optou por cancelar a autorização de análise de seus textos após o início da pesquisa e outro entregou parte da atividade inicial em branco, sem a produção textual inicial, impedindo assim a comparação com a produção final. A participação desses discentes na pesquisa aconteceu conforme autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo Parecer consubstanciado nº 6.907.541 (ANEXO A).

Vale enfatizar que os alunos das turmas que participaram desta pesquisa têm em média 12 e 15 anos, isso porque uma das turmas de 6º ano era multisseriada, ou seja, nela havia alunos

das séries 6º e 7º anos que correspondiam à tentativa da escola de corrigir a distorção idade/série desses estudantes.

Devido à pandemia de Covid-19, muitos alunos sofreram interferência no processo de alfabetização e com isso chegaram aos primeiros anos do segundo segmento do Ensino Fundamental com uma grande defasagem nas habilidades linguísticas, muitos deles eram capazes de ler, mas não de escrever textos maiores que um parágrafo e foi por isso que a aplicação de jogos no processo de ensino apresentou-se como uma alternativa pedagógica pertinente.

A escola em que essa pesquisa foi aplicada é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) municipalizado que oferece à comunidade o Ensino Integral; os alunos, nesse contexto, passam o dia todo na escola e essa relação com o ambiente escolar por parte dos responsáveis tem sido refletida pela direção atual da unidade de ensino. Os pais dos alunos veem o ambiente escolar como um espaço em que seus filhos/ tutelados podem permanecer o dia todo em segurança, no entanto, não necessariamente participam ativamente da vida escolar com relação aos conteúdos pedagógicos desenvolvidos. Tentar tornar o processo de aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e competências em algo prazeroso para os estudantes, contribuiria para que eles identificassem na unidade de ensino um ambiente de desenvolvimento e transformação e não apenas de passagem involuntária.

Esta pesquisa pode ajudar professores e pesquisadores a entenderem melhor como a leitura influencia na escrita de textos narrativos, bem como contribuir para o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa (LP) e, consequentemente, para um melhor desempenho dos alunos não só nos exames nacionais, mas também nas práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, valorizando elementos de sua própria cultura nessas atividades. Segue-se assim, a apresentação dos materiais elaborados pela professora-pesquisadora para a aplicação da pesquisa em sala de aula.

### **3.3 Materiais elaborados**

As aulas que compuseram esta pesquisa tiveram por base o Caderno de Atividades desenvolvido para este processo. O caderno foi estruturado da seguinte forma: duas atividades de leitura e duas atividades de escrita produtiva, finalizando com a produção coletiva de um jogo. A primeira atividade de leitura consistiu na leitura de um conto, seguida de atividade escrita para identificação de elementos e impressões provocadas pelo texto. Na segunda atividade de leitura foi proposta uma leitura analítica, na qual foram apresentados os elementos

básicos das narrativas aos participantes, seguindo-se assim a reflexão sobre a presença ou ausência desses elementos no conto que haviam lido, utilizando para isso um jogo; num terceiro momento os alunos foram convidados a produzir textos, cujo foco principal era descrever o elemento espaço para a criação de uma narrativa, tomando como exemplo um lugar real de sua vivência, situando-o em um tempo. Após a aula de criação de lugares possíveis, os alunos continuaram a produzir textos e dessa vez foram impelidos a criar personagens e inseri-los em ações. Os textos referentes a cada um desses elementos foram criados em espaços semelhantes a uma carta de baralho, sendo os participantes orientados a produzirem um elemento por carta e, no final do processo de criação de elementos para a composição de uma narrativa, os estudantes recortaram os textos, que foram escritos no caderno de atividades, e produziram um jogo que tinha como objetivo compor narrativas curtas do tipo conto.

Cabe ressaltar que antes do processo acima descrito os alunos fizeram uma atividade diagnóstica com base no Currículo de LP do Município de Piraí-RJ.

Veja as atividades do caderno a seguir:

a. Caderno de Atividades.

Olá, pessoal!

Como vocês já sabem, sua participação é essencial na pesquisa que está sendo desenvolvida em sala e faz parte do projeto “O uso e a produção de jogos como metodologia ativa em sala de aula: proposta didática para a formação leitora e a escrita de contos no segundo segmento do ensino fundamental”.

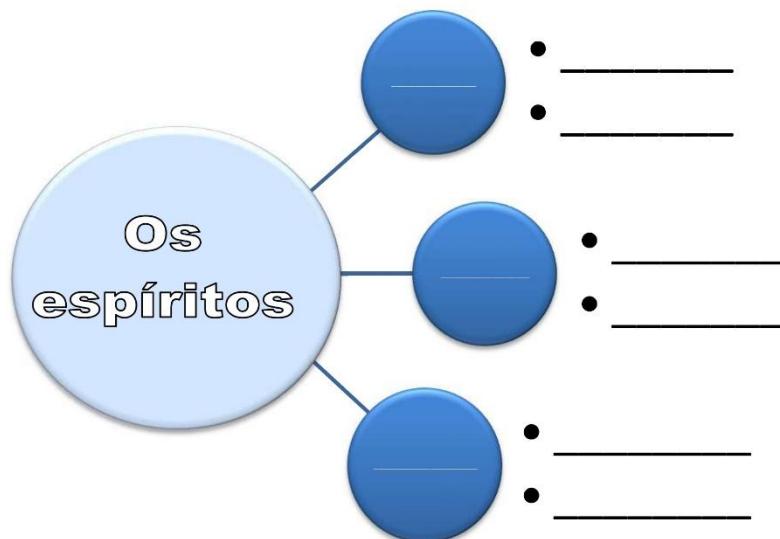
Este caderno de atividades tem o objetivo de ajudar você a entender um pouco melhor a estrutura de textos narrativos para, em seguida, criarmos juntos um jogo de contar histórias.

Espero que se divirtam!

Professora Karim

- Aula 1: (90 min.) Atividade de leitura 1 – Conto “Os espíritos”
- Aula 2: (90 min.) Atividade de leitura 2 – Elementos da narrativa (Quizz)
- Aula 3: (90 min.) Atividade de produção textual - Ambientando tempo e lugar
- Aula 4: (90 min.) Atividade de produção textual - Construção de personagens e ações
- Aula 5: (90 min.) Vamos contar histórias? Produzindo um jogo para criação de narrativas curtas.

- Aula 1: (90 min.) Atividade de leitura 1 – Conto “Os espíritos”  
O título do conto que você vai ler nesta aula é “Os espíritos”. Ele foi produzido coletivamente por estudantes do 9º ano da rede pública de Barra Mansa. Antes de ler, vamos pensar um pouco sobre esse título.
- Preencha os círculos com o assunto ou tema que você acha que vai aparecer no conto e depois os pontos com informações relacionadas àquele tema.



Agora, leia o conto completo abaixo:

### Os espíritos

No ano de 1890, uma jovem chamada Elizabeth, inteligente e determinada, enfrentou sua família para estudar medicina. A estudante era de família pobre, e por seu próprio merecimento e coragem, conseguiu uma bolsa de estudos. Assim, acabou frequentando uma famosa universidade junto a alunos das famílias mais ricas. Durante esse tempo de estudos, sentiu muita mágoa e rancor dos colegas que debochavam de sua condição financeira. Aos poucos, ela se tornou uma pessoa fria.

Então, ela terminou sua faculdade e começou a trabalhar no hospital Santa Casa de Misericórdia, que estava localizado em frente ao cemitério da cidade. Ali, começou sua carreira como cirurgiã, era especialista em realizar cesáreas em mulheres que precisavam de ajuda no parto. Passados os anos, ela não esquecia as humilhações sofridas, guardava ainda profundo rancor de tudo.

Certo dia, no seu plantão, uma mulher chegou no hospital aos prantos, prestes a dar à luz. Elizabeth reconheceu a gestante, ela era uma entre os alunos que zombavam dela na faculdade de medicina. A médica reviveu o rancor e resolveu vingar-se de tudo o que havia sofrido.

Levaram rapidamente a mulher para a sala preparada para o parto, onde nasceu um belo menino. De repente, a luz do hospital apagou por instantes, e, Elizabeth sequestrou a paciente dopada por soníferos. Dali a levou para o cemitério, cavou um túmulo e ali jogou a mulher desacordada. Enquanto procurava a pá, percebeu que a mulher despertava, procurando levantar meio zonza. Elizabeth querendo concretizar sua vingança, pegou a pá e bateu na cabeça da mulher para matar de vez. Ela enterrou o corpo e fugiu.

A polícia começou a procurar o assassino. Com muita investigação e interrogatórios acharam Elizabeth, descobriram que ela havia matado Maria de Fátima Noronha dos Prazeres. Então, ela foi enviada para um presídio de mulheres superperigosas. Na primeira noite de Elizabeth naquele presídio, o espírito de Maria de Fátima começou a assombrá-la com barulhos e sustos que apenas ela ouvia e via.

Quando amanheceu, o juiz mandou chamá-la para decretar o tempo que ela ficaria presa. Sua pena seria perpétua, pois, os investigadores descobriram que não foi apenas Maria de Fátima que ela havia matado, mas sim, setenta e cinco pessoas. E todos esses espíritos ficaram a tormentando pelo resto de sua vida.

Fonte: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/GAEDEL.v.02.n.03-2021>

Antes de começar a ler o conto, você sugeriu hipóteses de assuntos que poderiam aparecer baseando-se apenas no seu título. Agora responda:

*Algum dos temas/assuntos que você sugeriu apareceu na história?*

*Alguma das informações que apareceram no texto atendeu às suas expectativas?*

- 1) Descreva as personagens abaixo, retirando do texto palavras que as **caracterizem**, ou seja, apresentem uma **qualidade** (positiva ou negativa) que pode ser atribuída a cada uma delas.

Elizabeth é \_\_\_\_\_.

As palavras do texto que justificam essa(s) característica(s) são \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Maria de Fátima é \_\_\_\_\_.

As palavras do texto que justificam essa(s) característica(s) são \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 2) Que ações praticadas por Elizabeth e Maria de Fátima justificam as características que você deu a cada uma delas na questão anterior?

Ações (**verbos**) praticadas por Elizabeth: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ações (**verbos**) praticadas por Maria de Fátima: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 3) O conto narra três momentos da vida de Elizabeth. Que momentos (**tempo**) são esses e onde (**local**) se passam esses acontecimentos?

1º momento:

Quando?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Onde?

---

---

2º momento:

Quando?

---

---

Onde?

---

---

3º momento:

Quando?

---

---

Onde?

---

---

- Aula 2: (90 min.) Atividade de leitura 2 – Elementos da narrativa e quizz

O conto que você leu na aula anterior é um texto do tipo narrativo, que apresenta alguns elementos essenciais para sua composição. Veja a seguir quais são eles:

#### **Elementos da narrativa**

Todo texto narrativo, ou seja, que nos conta (narra) uma história, apresenta certas características comuns entre eles, conhecidas como os elementos da narrativa. São eles:

♦ **NARRADOR:** Sempre que existe uma narrativa, essa história é contada por alguém. Esse é o papel do narrador. Ele pode relatar os fatos a partir de perspectivas diferentes, o que pode transformá-lo em um personagem, um observador ou um ser onisciente – aquele que tudo sabe.

Entenda as diferenças:

a) **Narrador personagem** - o narrador que participa da história, e por isso o texto é escrito em **primeira pessoa do singular ou plural** (eu, nós).

Um exemplo famoso pode ser visto na saga Crepúsculo, de Stephenie Meyer, em que as histórias são contadas por Bella Swan, personagem principal do romance:

*“Minha mãe me levou ao aeroporto com as janelas abaixadas. Estava fazendo 24°C em Phoenix, o céu estava um azul perfeito e sem nuvens.[Eu] Estava vestindo minha camiseta preferida: sem mangas, de renda furadinha. [Eu] Usava-a como um gesto de despedida. Minha bagagem de mão era um parka.”*

b) **Narrador observador** – aquele que não participa da história. Ele observa a situação de fora, o que faz o texto ser escrito em **terceira pessoa** (ele, ela, eles, elas).

**Exemplo:** “**CAPÍTULO LXXVIII**

*Rubião é que não perdeu a suspeita assim tão facilmente. [Ele] Pensou em falar a Carlos Maria, interrogá-lo, e [ele] chegou a ir à Rua dos Inválidos, no dia seguinte, três vezes; não o encontrando, [ele] mudou de parecer. [Ele] Encerrou-se por alguns dias; o Major Siqueira arrancou-o[ele] à solidão. Ia participar-lhe [a ele] que se mudara para a Rua Dois de Dezembro. Gostou muito da casa do nosso amigo, das alfaiaias, do luxo, de todas as minúcias, ouros e bambinelas. Sobre este assunto discorreu longamente, relembrando alguns móveis antigos. Parou de repente, para dizer que o achava aborrecido; era natural, faltava-lhe ali um complemento.”*

(Quincas Borba, Machado de Assis)

c) **Narrador onisciente** – como o nome sugere, é aquele que sabe de todos os fatos, mesmo que não participe da história. Sua compreensão costuma ir além dos acontecimentos. Ele consegue narrar até mesmo os pensamentos e sentimentos dos personagens, como se tivesse um conhecimento sobrenatural.

Pelo fato desse narrador conhecer muito os personagens, bem como seus pensamentos, sentimentos, ideias, atitudes, etc., ele pode opinar sobre tais comportamentos ao longo da narrativa.

Os outros elementos da narrativa, além do narrador, são:

- ◆ **PERSONAGENS:** são aqueles que participam das histórias contadas. Podem ser pessoas, animais, objetos animados, divindades etc. Os personagens podem ser **protagonistas, antagonistas, personagens secundários** etc.

Em um conto clássico como Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, podemos dizer que a Chapeuzinho Vermelho, sua mãe, a Vovó, o Lobo Mau e o Lenhador são os **personagens**. Chapeuzinho é a **protagonista** e o Lobo Mau é o **antagonista**. A Vovó e a mãe da Chapeuzinho são **personagens secundários**.

- ◆ **AÇÕES:** tudo aquilo que **fazem** as personagens durante a história. Utilizamos **verbos** para contar os acontecimentos da narrativa.
- ◆ **TEMPO:** é **quando** se passa a história. Pode ser **preciso** (quando se sabe com clareza quando se passa) ou **impreciso** (quando essa informação não fica clara). Nos casos de histórias que começam com “*Era uma vez*”, podemos observar que o tempo geralmente é *impreciso*.
- ◆ **ESPAÇO:** é **onde** se passa a história. Em narrativas mais curtas, é normal que sejam apresentados poucos ou até mesmo um único local. Já em narrativas mais longas, costumamos encontrar uma variedade de lugares por onde a história ocorre.

**Agora vamos testar o que você aprendeu sobre o conto “Os espíritos” num jogo de verdadeiro ou falso!**

- A professora irá cronometrar o tempo e você terá dois minutos para marcar cada afirmativa, julgando-a como verdadeira ou falsa. Você começa o jogo com 100 pontos e a cada resposta correta, **você ganha MAIS 10 pontos. Para cada resposta errada, PERDE 5 pontos.**
- Lembre-se, não vale rasurar!
- Anote os pontos que você fez na questão após a professora informar a resposta correta e some o total no final do jogo.

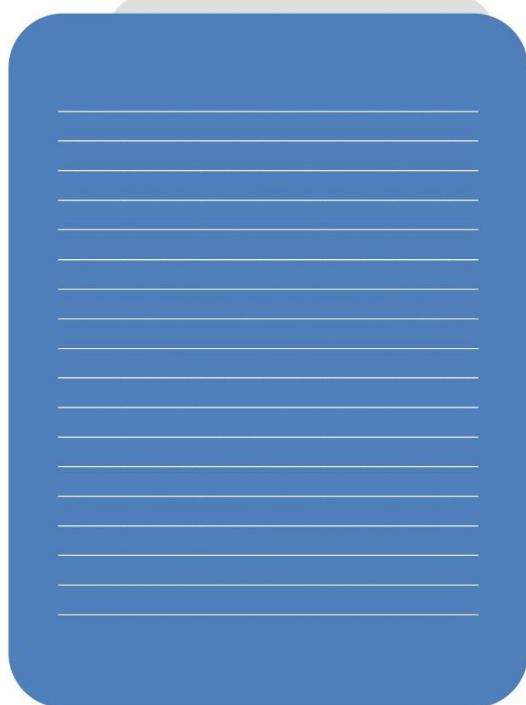
Vamos ver quem faz mais pontos?

**QUIZZ – CONTO OS ESPÍRITOS**

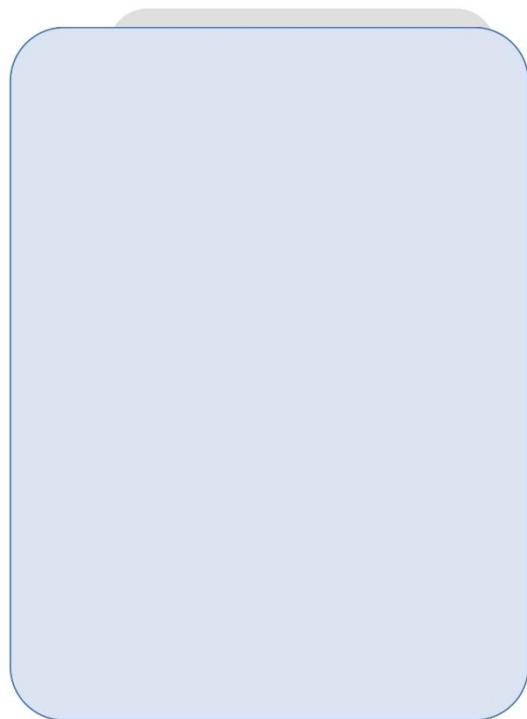
	VERDADEIRO	FALSO	PONTOS
1 - O NARRADOR DO CONTO “OS ESPÍRITOS” É DO TIPO PERSONAGEM, ELE PARTICIPA DA HISTÓRIA.			
2 - MARIA DE FÁTIMA É A ANTAGONISTA DO CONTO.			
3 - O BEBÊ DE MARIA DE FÁTIMA É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA.			
4 - NÃO HÁ PERSONAGENS SECUNDÁRIOS NO CONTO.			
5 - O TEMPO DA HISTÓRIA É IMPRECISO.			
6 – TODA A HISTÓRIA ACONTECE EM UM ÚNICO LOCAL.			
7 – ELIZABETH, A PERSONAGEM PRINCIPAL, PRATICA TANTO BOAS COMO MÁS AÇÕES.			
8 – OS CRIMES COMETIDOS POR ELIZABETH CONTRA MARIA FÁTIMA TÊM COMO MOTIVAÇÃO A VIOLENCIA QUE SOFREU NA FACULDADE.			
9 – SOMENTE MARIA DE FÁTIMA FOI VÍTIMA DE VIOLENCIA.			
10 – OS ESPÍRITOS QUE PASSARAM A ATORMENTAR ELIZABETH ERAM OS COLEGAS QUE HAVIAM PRATICADO BULLYING COM ELA DURANTE A FACULDADE.			
<b>TOTAL DE PONTOS</b>			

### Aula 3: (90 min.) – Ambientando tempo e lugar

Agora que você já entendeu que um conto (narrativa curta) precisa de elementos básicos para ser criado, é hora de produzirmos cenários possíveis para a criação de histórias. Imagine que você é um escritor famoso e descreva abaixo um local da sua cidade que possa ser utilizado em um conto, usando palavras que indiquem características e qualidades (adjetivos) desse lugar ou sentimentos e emoções (substantivos) que você percebe quando está lá. Faça de conta que você está neste momento no lugar que imaginou: em que época você está? Como você imagina esse local no passado ou no futuro? Dê o máximo possível de detalhes do que vê, ouve e sente à sua volta.



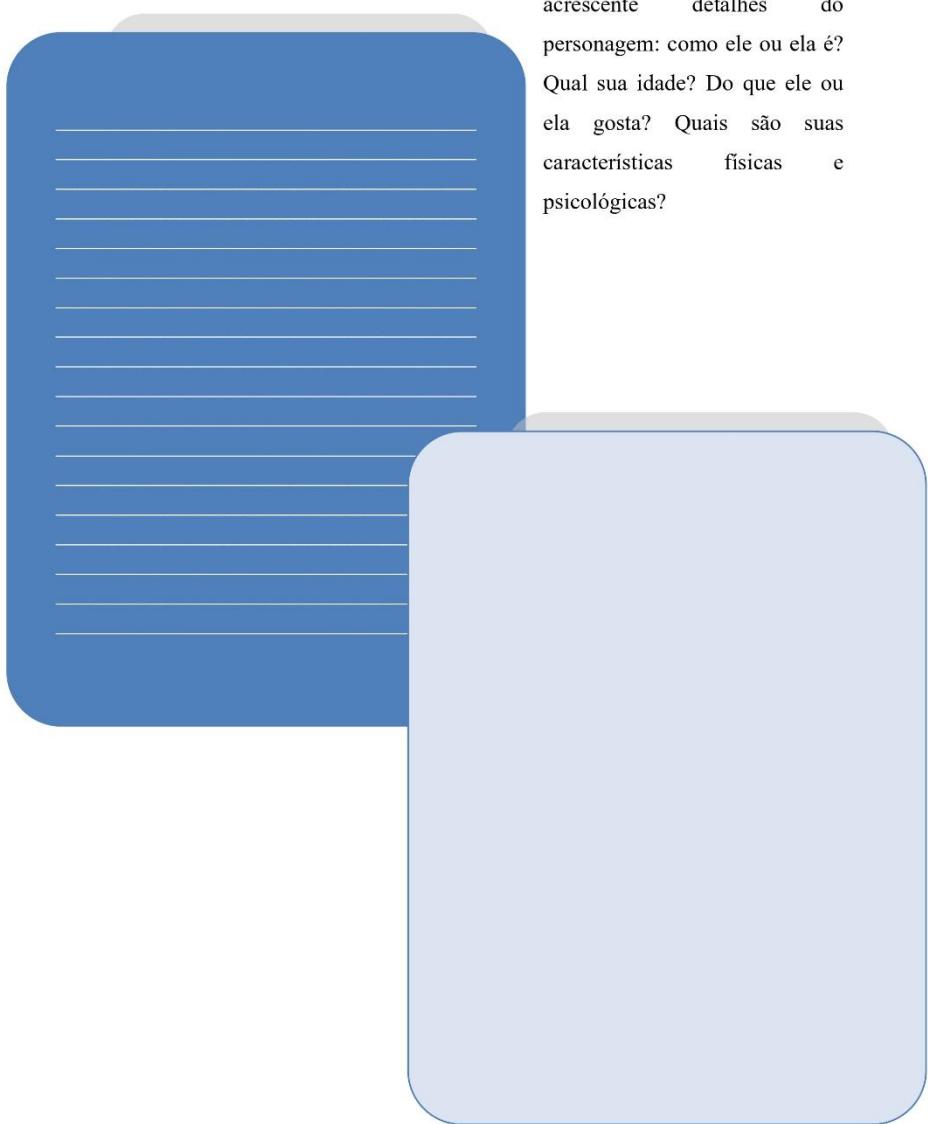
Você também pode desenhar o lugar, retratando-o da maneira que julgar mais fiel, registrando-o de forma que seja semelhante ao lugar da cidade que você imaginou.



#### Aula 4: (90 min.) – Construção de personagens e ações

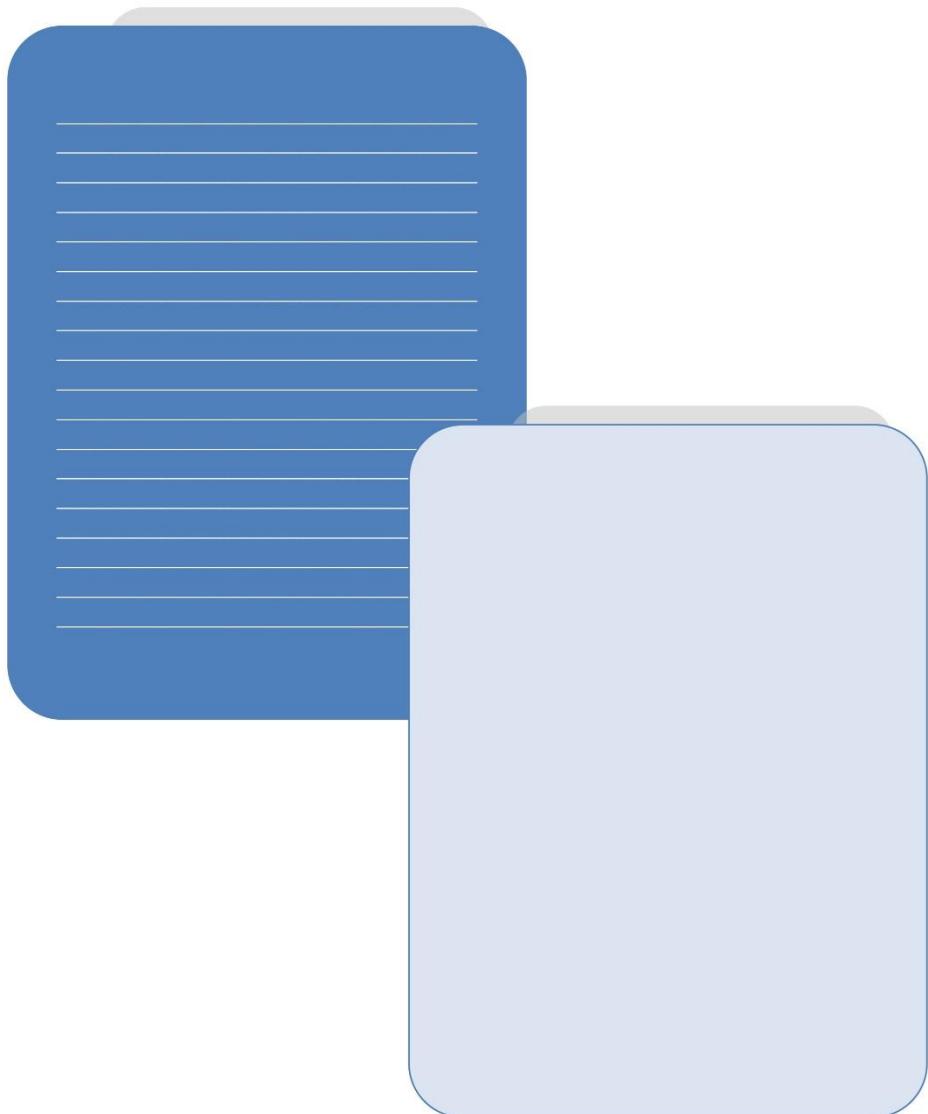
Se já temos um tempo e lugar, é hora de criar nossos personagens! Quem serão os participantes da sua história? Descreva pessoas que você julgar semelhantes àquelas que você vê em seu dia-a-dia na cidade, em casa, na escola ou em outros ambientes que frequenta. Da mesma forma que usou sua capacidade de descrição na aula anterior,

acrescente detalhes do personagem: como ele ou ela é? Qual sua idade? Do que ele ou ela gosta? Quais são suas características físicas e psicológicas?



### Gerando conflitos

Você já criou um tempo, um lugar e um personagem para a sua história. Agora irá criar um conflito, ou seja, uma situação-problema pela qual seu personagem passará na trama. Essa situação será o acontecimento principal da história, que gerará outros acontecimentos e um desfecho.



PRESENTE

FUTURO

Aula 5: (90 min.) Vamos contar histórias?

Recorte as cartas abaixo e as que você produziu, junte-as e entregue-as à professora.

PASSADO

Nosso jogo terá as seguintes regras:

**Regra 1** - Cada grupo será formado por até 4 (quatro) participantes e deverá ter um baralho completo com 4 (quatro) tipos de cartas – 8 (oito) de **personagens**, 8 (oito) de **ações**, 8 (oito) de **tempo** e 8 (oito) de **lugar**.

**Regra 2** - O objetivo do jogo será coletar uma carta de cada tipo, mostrá-las e usá-las para contar uma história.

Agora, marque a opção que achar melhor e vamos discutir coletivamente:

**Regra 3** – Quem é o primeiro a jogar?

- a) O mais velho.
- b) O mais novo.
- c) Outra opção – Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Regra 4** – As cartas serão coletadas de que forma?

- a) O baralho fica no centro, de cabeça para baixo, cada um pega uma carta na sua vez e aquele que coletar primeiro uma carta de cada tipo conta uma história.
- b) Cada participante recebe quatro cartas e as demais são colocadas no centro de cabeça para baixo. Na sua vez de jogar, escolhe se pega uma carta de outro jogador ou do monte e em seguida descarta uma carta, entregando-a ao jogador de quem pegou ou devolvendo-a ao monte.
- c) Outra opção – Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Regra 5** – De quem é a vez?

- a) Do jogador que teve uma carta retirada.
- b) Do jogador que está à direita do último a jogar
- c) Outra opção – Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Regra 6** – Quem ganha?

- a) Aquele que contar primeiro uma história com uma carta de cada tipo.
- b) Aquele que conseguir contar mais histórias até finalizar as cartas do monte.
- c) Outra opção – Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Regra 7** – Quem julga se a história contada seguiu as regras e utilizou todas as cartas coletadas?

- a) Os participantes do grupo.
- b) A professora.
- c) Outra opção – Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Quais foram as opções mais votadas? Complete abaixo de acordo com o que foi decidido pela turma.**

**Nosso jogo seguirá as seguintes regras:**

**Regra 1** - Cada grupo será formado por até 4 (quatro) participantes e deverá ter um baralho completo com 4 (quatro) tipos de cartas – 8 (oito) de personagens, 8 (oito) de ações, 8 (oito) de tempo e 8 (oito) de lugar.

**Regra 2** - O objetivo do jogo será coletar uma carta de cada tipo, mostrá-las e usá-las para contar uma história.

**Regra 3** – O primeiro a jogar será \_\_\_\_\_

**Regra 4** – As cartas serão coletadas da seguinte forma:

**Regra 5** – A vez de jogar é \_\_\_\_\_

**Regra 6** – O ganhador é aquele \_\_\_\_\_

**Regra 7** – Quem decide se a história contada seguiu as regras é \_\_\_\_\_

Agora é só jogar!

**ATIVIDADE-FINAL: NARRATIVAS ESCRITAS**

Caro(a) aluno(a),

Depois de participar das atividades propostas, para finalizar sua participação no projeto, você deverá escrever um conto (história curta), usando como base o que você escreveu ou ouviu até aqui.

Título do conto: \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_
12. \_\_\_\_\_
13. \_\_\_\_\_
14. \_\_\_\_\_
15. \_\_\_\_\_
16. \_\_\_\_\_
17. \_\_\_\_\_
18. \_\_\_\_\_
19. \_\_\_\_\_
20. \_\_\_\_\_
21. \_\_\_\_\_
22. \_\_\_\_\_
23. \_\_\_\_\_
24. \_\_\_\_\_

Obrigada pela participação!

Espero que possamos construir e contar várias outras histórias daqui para frente!

a. Atividades diagnósticas

**ATIVIDADE: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Convido você a ler e refletir sobre o texto A casa de Ariuô, de Ruy Pôvoas.

Você receberá o texto impresso com 05 (cinco) perguntas. Em seguida, deverá responder às questões propostas.

**Texto: A casa de Ariuô, de Ruy Pôvoas**

**A CASA DE ARIUÔ**  
(Ruy Pôvoas)

Na casa de Ariuô, o povo não conversava; brigava. E a discussão era tanta que terminava na porta da rua. Quando a vizinhança perguntava a eles a causa do arerê, cada um dava uma explicação diferente. E ninguém sabia, na verdade, porque aquela gente brigava tanto assim. Um dia, a vizinhança foi se queixar ao Velho Afaradá, o juiz da aldeia, e ele resolveu dar um ensinamento. Bem na hora em que todos estavam falando de vez, no maior alarido, ele mandou que um menino gritasse com todo folego, na porta de Ariuô:

- Lá vem a onça ai, minha gente!

O menino foi lá e fez direitinho como Afaradá mandou. Acontece que ninguém lá de dentro se incomodou com o berro do menino e a discussão continuou. Então, Afarada fez diferente: mandou que os caçadores trouxessem uma onça viva, amarrada, e soltassem na entrada da porta da casa de Ariuô, bem na hora do arerê e ninguém avisasse nada.

Os caçadores cumpriram as ordens de Afaradá. E quando a onça foi solta, saltou casa a dentro e aí ocorreu um alarido que fazia dó e piedade. Por ordem de Afaradá, ninguém tomou providência alguma, ninguém entrou na casa para acudir os moradores. De repente, fez um silêncio mortal lá por dentro. Os moradores ficaram sem saber o que Afaradá queria, comprometendo a vida daquela gente. Terminou toda a família de Ariuô vindo para rua. Uns esfarrapados, outros arranhados, outros mais capengando e outros ainda com ar de assombro. Mas todos muitos risonhos, unidos e felizes, exclamando:

- Pegamos uma onça viva. E dentro de nossa casa!

Então Afaradá explicou:

- Vocês viram? Faltava eles aprenderem a conversar... Conversa que surte efeito é com boca e com ouvido!

**Fonte:** PÓVOAS, Ruy do Carmo. *Itan de Boca a Ouvido*. Ilhéus: UESC, 2004.

Escola: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ anos

**ATIVIDADE-TESTE 1: QUESTÕES SOBRE O TEXTO “A CASA DE ARIUÔ”**

- 1.** A vizinhança de Ariuô levou um problema até o juiz Afaradá. Que problema(s) era(m) esse(s)?

---

---

- 2.** O juiz resolveu soltar uma onça dentro da casa de Ariuô.

- A.** Por que ele tomou essa decisão?

---

---

- B.** Essa decisão resolveu o problema apresentado?

---

---

- 3.** A atitude do juiz teve o resultado positivo ou negativo? Comente.

---

---

---

- 4.** No texto, aprendemos algo sobre relacionamento familiar. Que julgamentos você faria sobre a família de Ariuô?

---

---

---

Escola: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ anos

**ATIVIDADE-TESTE 2: NARRATIVAS ESCRITAS**

Caro aluno(a),

Depois de participar da leitura e interpretação a partir do texto “A casa de Ariuô”, de Ruy Póvoas, você é convidado a participar do momento de criação e escrita de histórias. Pense em uma situação na qual houve um problema. Escreva no espaço abaixo essa história, contando também como foi resolvida essa situação.

Título: \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_
12. \_\_\_\_\_
13. \_\_\_\_\_
14. \_\_\_\_\_
15. \_\_\_\_\_
16. \_\_\_\_\_
17. \_\_\_\_\_
18. \_\_\_\_\_
19. \_\_\_\_\_
20. \_\_\_\_\_
21. \_\_\_\_\_
22. \_\_\_\_\_
23. \_\_\_\_\_
24. \_\_\_\_\_

Observe que os materiais utilizados não são atividades isoladas com o objetivo único de servir a esta pesquisa, eles também atendem aos critérios estabelecidos no Currículo de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Piraí-RJ. Fato este que conecta o objetivo inerente a esta pesquisa, que é aliar teoria e prática para o desenvolvimento de um ensino ativo. Em anexo desta pesquisa encontra-se a composição do Currículo de LP para os 6º e 7º anos disponibilizado pelo Município de Piraí (ANEXO B).

## 4 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA EM SALA DE AULA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e colaborativa e acredita que a relação ensino-aprendizagem passa pelo comprometimento, responsividade e ética de todos e todas, sem que participantes e pesquisadora ocupem papéis distintos, muito menos que haja a desvalorização de saberes e de vivências ao longo do processo. Essa perspectiva metodológica tem viés dialógico, uma vez que estabelece a tentativa de construir uma educação linguística plural como “uma prática social que constrói os mundos em inter-relação com aspectos político-ideológicos (Silva Júnior *et al.*, 2022, p.309 *apud* Moita Lopes, 2006).

### 4.1 Atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica de leitura e escrita de narrativa foi realizada considerando a leitura do *itan*<sup>9</sup> “A casa de Ariuô”, de Ruy Póvoas. A escolha do conto de origem oral africana; que é “herança da sabedoria dos escravos nagôs que viveram no Brasil, principalmente na Bahia, [e] faz parte da cultura oral de muitos brasileiros, por isso, é transmitido de boca a ouvido, de geração em geração.” (Póvoas, 2004, p. 6); justifica-se por “contribuir para a implementação da Lei 10.639/03 que, por sua vez, defende a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira em contextos escolares” (Reis, 2017, MUCAI – Museu Virtual de Contos Africanos e Itan). Esse momento inicial aconteceu em duas aulas de Língua Portuguesa, com 50 min. cada uma. Depois de lido o texto, os estudantes responderam, por escrito, às seguintes questões:

1. A vizinhança de Ariuô levou um problema até o juiz Afaradá. Que problema(s) era(m) esse(s)?
2. O juiz resolveu soltar uma onça dentro da casa de Ariuô.
  - A. Por que ele tomou essa decisão?
  - B. Essa decisão resolveu o problema apresentado?
3. A atitude do juiz teve o resultado positivo ou negativo? Comente.
4. No texto, aprendemos algo sobre relacionamento familiar. Que julgamentos você faria sobre a família de Ariuô?

---

<sup>9</sup> *Itan* é uma palavra nagô que significa história...

“[...] um itan pode ser uma história séria ou engraçada. Pode aparecer gente, bicho, planta e até seres encantados, mas é sempre uma maneira suave de ensinar e aprender. Termina sempre com uma lição de vida, um ensinamento” (Póvoas, 2004, p. 6).

As questões sobre o texto foram elaboradas com o objetivo de levar o estudante a um raciocínio mais complexo sobre o texto, com perguntas inferenciais (1, 3, 4) e globais (2.A, 2.B), a partir da “Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos 1980-1990”, proposta por Marcuschi (2008. p 271-272), apresentada abaixo:

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS	
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	■ Ligue: Lilian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti para você.	4. Inferenciais
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	■ Copie a fala do trabalhador. ■ Retire do texto a frase que... ■ Copie a frase compondo-a de acordo com o texto. ■ Transcreva o trecho que fala sobre... ■ Complete de acordo com o texto.	5. Globais
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto ( <i>O que, quem, quando, como, onde...</i> ) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	■ Quem comprou a meia azul? ■ O que ela faz todos os dias? ■ De que tipo de música Bruno mais gosta? ■ Assinale com um x a resposta certa.	6. Subjetivas
			7. Vale-tudo
			■ Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, encyclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.  ■ São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.  ■ Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.  ■ São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.
			■ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?  ■ Qual a moral dessa história? ■ Que outro título você daria? ■ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...  ■ Qual a sua opinião sobre...? Justifique. ■ O que você acha do...? Justifique. ■ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?  ■ De que passagem do texto você mais gostou? ■ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ■ Você concorda com o autor?

**Figura 7:** “Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos 1980-1990”, Marcuschi, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. p 271-272.

Após a leitura do texto e resposta às questões, foi proposta a construção de um conto semelhante, alinhado à temática do texto “A casa de Ariuô”, de Ruy Póvoas. Para tal, os participantes narraram por escrito um acontecimento (real ou imaginado): um conflito, um problema qualquer, que estivesse relacionado à falta de comunicação entre as pessoas. Os estudantes foram orientados a escrever um texto narrativo curto nesta etapa e entregá-lo após a conclusão. Nessa tarefa, todos estudantes participaram, independente de terem liberado ou não os dados produzidos para a pesquisa. Alguns entregaram a atividade com questões em branco e textos incompletos.

Ao término da aula, foi enfatizada a informação de que tais materiais seriam mantidos em sigilo e, posteriormente, arquivados.

## 4.2 Atividades de leitura e produção textual

Um Caderno de Atividades de Leitura e Escrita foi desenvolvido, usando como base o conto de suspense “Os espíritos”, produzido por alunos do 9º ano da rede pública de Barra Mansa. Com ele se deu a continuidade do trabalho de leitura e interpretação de contos iniciado durante o terceiro bimestre com as turmas que participaram da pesquisa. O conto lido nesta etapa foi produzido como resultado da mediação didática proposta no artigo “*A Construção de personagens de conto de mistério no ensino fundamental: semiolinguística e aprendizagem colaborativa*” (Esperança; Santos; e Santos, 2020), tendo como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do Município de Barra Mansa-RJ, cidade do Sul Fluminense, região à qual pertence também Piraí, município no qual esta pesquisadora atua como docente das turmas que participaram desta pesquisa.

A proposta é a de que o Caderno de Atividades seja aplicado em aulas de LP para estudantes do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos), em cinco aulas de 90min cada (10 tempos com 45min cada) da seguinte forma:

- Aula 1: (90 min.) Atividade de leitura 1 – Conto “Os espíritos”
- Aula 2: (90 min.) Atividade de leitura 2 – Elementos da narrativa (Quiz)
- Aula 3: (90 min.) Atividade de produção textual - Ambientando tempo e lugar
- Aula 4: (90 min.) Atividade de produção textual - Construção de personagens e ações
- Aula 5: (90 min.) Vamos contar histórias? Produzindo um jogo para criação de narrativas curtas.

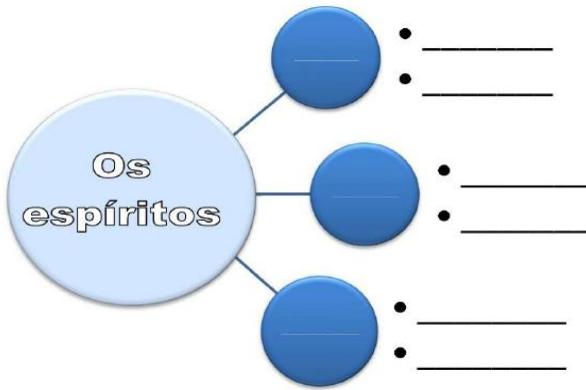
Veja a seguir a descrição detalhada das atividades presentes no caderno.

### **Aula 1: Atividade de leitura 1 – Conto “Os espíritos”**

- Apresentação, inicialmente, somente o título do conto, para a formação de associogramas<sup>10</sup>;
- Perguntas à turma sobre que tipo de informações eles esperam que apareçam no conto, tendo as palavras do título como base. Anotação das suposições dos estudantes e formação de ilha de palavras ou mapa mental no quadro, conforme sugestão na página seguinte.

---

<sup>10</sup> A técnica de utilizar associogramas para levantar vocabulário e ativar conhecimento prévio baseia-se em escrever uma palavra referente ao tema que se pretende trabalhar no centro de um quadro/folha, solicitar que os(as) estudantes digam que outras palavras podem ser associadas àquela e anotá-las no quadro/folha, ligando-as através de linhas, formando ilhas e/ou teias de palavras.



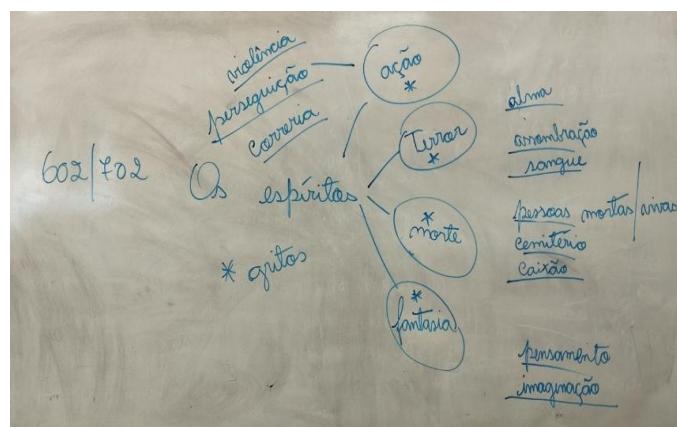
**Figura 8:** sugestão de associograma

A ideia dessa atividade era levar os estudantes a perceberem que, antes mesmo de iniciar a leitura completa do texto, é possível extrair informações analisando somente o título, de maneira a antecipar parte do que poderia aparecer no texto a ser lido.

Sobre esse momento, de ativação do **conhecimento prévio**, pertencente à etapa de **pré-leitura**, Nascimento (2024) afirma que ele é essencial para permitir que o estudante perceba seu papel na construção dos sentidos do texto escrito:

Nessa perspectiva, “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”. Assim o texto não mais será percebido linearmente, em que a compreensão acontece a partir da decodificação. Ao contrário disso, o leitor perceberá que a construção do significado acontecerá, por exemplo, a partir de um processo de levantamento de hipóteses que serão confirmadas ou refutadas a partir do que apresenta escrito. Ou seja, será atribuído ao leitor um papel ativo no processo da compreensão leitora (Nascimento, 2024, p. 28).

Na imagem abaixo é apresentado o registro do associograma preenchido com sugestões dadas pelos alunos da turma 602/702 após a leitura somente do título do conto.

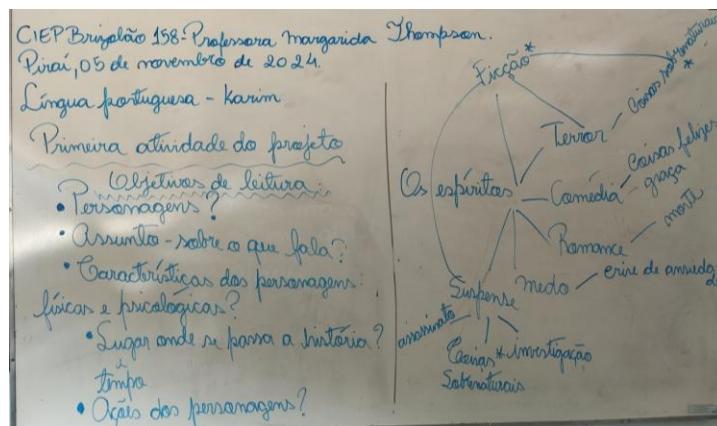


**Figura 9:** “Fotografia de associograma produzido em sala a partir das hipóteses levantadas pelos estudantes na pré-leitura do conto “Os espíritos”.

Após a etapa anterior, passou-se à apresentação do **objetivo de leitura** ao estudante, para isso foi usado o quadro branco, recurso ideal para apresentar aos estudantes o comando com o objetivo proposto para a leitura: identificar, no conto, personagens, suas ações, tempo e

lugar da narrativa. “Os estudiosos da área são uníssonos ao afirmarem que os leitores não se comportam da mesma maneira diante dos diferentes textos. Para cada texto, motivação e objetivo de leitura, são utilizadas diferentes estratégias (Nascimento, 2024, p. 33)”.

Na imagem abaixo, observa-se o registro do quadro com os objetivos de leitura propostos para os estudantes, bem como o associograma produzido após a leitura do conto pelos estudantes da turma 701.



**Figura 10:** Fotografia do quadro com objetivos de leitura e suposições levantadas pelos estudantes antes da leitura do conto “Os espíritos”.

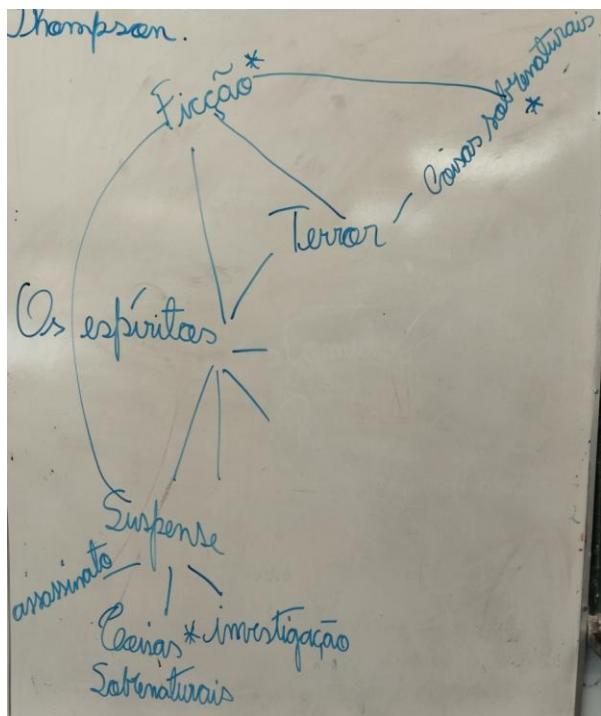
De acordo com o que foi elencado na proposta deste estudo, a leitura dos textos apresentou três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme Solé (1998) estabelece. Na sequência de pré-leitura que foi descrita anteriormente a ideia foi ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto do conto lido e orientá-los a estabelecer um objetivo de leitura, para em seguida, apresentar o conto em si. Munidos de um objetivo e tendo em mente o que já conheciam sobre o assunto, os estudantes participaram da leitura de forma mais atenciosa: “as previsões levantadas antes da leitura farão com que os leitores estejam mais atentos ao processo para saber se elas se confirmarão, o que contribuirá consideravelmente para a compreensão leitora” (Solé, 2014 *apud* Nascimento, 2024, p.34.).

No processo de leitura do conto os estudantes fizeram a primeira leitura individualmente, em silêncio, e em seguida a professora fez a leitura em voz alta para os alunos, de forma a combinar as duas habilidades de processamento linguístico receptivo (leitura/audição – vide tabela das habilidades comunicativas no índice 2.2 deste trabalho). Finalizada a leitura do conto, os alunos puderam testar se as hipóteses apresentadas inicialmente se confirmaram ou não, refletindo através das seguintes questões propostas no caderno de atividades para serem respondidas oralmente:

*Algum dos temas/assuntos que você sugeriu apareceu na história?*

*Alguma das informações que apareceram no texto atendeu às suas expectativas?*

A resposta a essas questões foi feita comparando o texto do conto com os associogramas do quadro branco e o que preencheram no caderno de atividades. Esta pesquisadora manteve escritos no quadro os temas e palavras relacionados que se confirmaram e apagou o que não estava presente no texto, conforme registro na imagem abaixo.



**Figura 11:** Fotografia do quadro mantendo as suposições levantadas que foram confirmadas pelos estudantes após a leitura do conto.

Como atividade de **pós-leitura**, foram apresentadas as seguintes questões discursivas:

1) Descreva as personagens abaixo, retirando do texto palavras que as **caracterizem**, ou seja, apresentem uma **qualidade** (positiva ou negativa) que pode ser atribuída a cada uma delas.

- a) Elizabeth é
- b) As palavras do texto que justificam essa(s) característica(s) são
- c) Maria de Fátima é
- d) As palavras do texto que justificam essa(s) característica(s) são

2) Que ações praticadas por Elizabeth e Maria de Fátima justificam as características que você deu a cada uma delas na questão anterior?

Ações (**verbos**) praticadas por Elizabeth:

Ações (**verbos**) praticadas por Maria de Fátima:

3) O conto narra três momentos da vida de Elizabeth. Que momentos (**tempo**) são esses e onde (**local**) se passam esses acontecimentos?

**1º momento:**

Quando?

Onde?

**2º momento:**

Quando?

Onde?

**3º momento:**

Quando?

Onde?

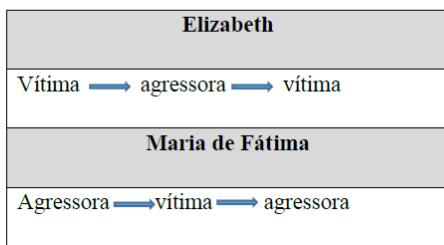
As questões da atividade de pós-leitura almejavam alcançar cinco objetivos, a saber:

- i. Identificar, na introdução: informações descritivas de *nomear* e *qualificar*, que são “mecanismos próprios aos modos discursivos descritivos e narrativos apontados por Charaudeau (2016), cujo domínio e articulação se fazem necessários para a construção literária.” (Esperança: Santos; Santos, 2021, p. 96);

ii. Comparar a impressão provocada pelo personagem nos(as) estudantes durante a leitura às informações presentes no texto;

iii. Levar os estudantes a perceberem que, no conto, as personagens principais têm papéis actanciais distintos, conforme diagrama abaixo:

**Diagrama 01:** Papéis actanciais no conto *Os espíritos*



**Figura 12:** A Construção de personagens de conto de mistério no Ensino Fundamental: semiolinguística e aprendizagem colaborativa (Esperança; Santos; e Santos, 2021, p. 97).

Desse modo a pesquisa levou os alunos a perceberem que seus julgamentos foram atrelados tanto às características das personagens, que observaram durante a leitura do conto, quanto às ações praticadas por essas mesmas personagens no desenrolar da história:

É interessante que a nomeação e a descrição não são elementos suficientes para produzir toda a atmosfera de mistério que é a característica do gênero em questão [conto de mistério]. Não basta pôr Elizabeth como boa e má, ou, como menciona o texto “inteligente e determinada”. Tampouco caracterizar seus colegas como opressores ou oprimidos, é preciso mais do que isso, o que significa pôr em ação as personagens, para que o leitor vá criando expectativas, se surpreendendo com o desenvolvimento da narrativa. O papel actancial, por ser imbuído de ações, vai produzindo esses efeitos no leitor e, ao mesmo tempo, provocando para que produza juízos sobre os personagens, com base no modo como eles se comportam (Esperança; Santos; Santos, 2021, p. 97).

iv. Identificar elementos essenciais da narrativa: ações, personagens, tempo e espaço, conforme proposto por Travaglia (2007) para o tipo textual analisado e posteriormente, produzido:

o tipo narrativo tem como conteúdo temático os acontecimentos ou fatos organizados em episódios (indicação e detalhamento – geralmente por meio de descrição – de lugar, tempo, participantes/actantes/personagens + acontecimento: ações, fatos ou fenômenos que ocorrem). No caso da espécie história narração, os episódios aparecem encadeados entre si caminhando para um desfecho ou resolução e um resultado (Travaglia, 2007, p. 43).

v. Preparar os (as) estudantes para a leitura de texto expositivo sobre os elementos da narrativa da aula seguinte (aula 2).

Nessa etapa da pesquisa, os estudantes participaram ativamente, dando qualidades tanto negativas quanto positivas às personagens, falando em voz alta as impressões que os personagens lhes causaram e comparando suas respostas com as dos colegas.

### **Aula 2 – atividade de leitura 2 - Elementos da narrativa / Quiz**

Nessa aula o conhecimento sobre os elementos básicos da narrativa foi sistematizado a partir de um texto expositivo sobre o tema, seguido de uma atividade lúdica; com isso os estudantes puderam confirmar/refutar as hipóteses que foram feitas durante a leitura do conto.

**Fase 1: pré-leitura:** no início da aula foi feito um breve resumo oral do conto lido na aula anterior e depois a professora (eu) perguntou aos alunos quem participava da história, onde e quando acontecia e como se deu o desfecho da trama.

**Fase 2: leitura:** depois foi apresentado um texto expositivo descrevendo elementos básicos da narração: narrador, personagens, ações, tempo e espaço. A leitura foi feita em duas etapas: inicialmente de forma individual, em seguida coletivamente; nesse momento os alunos participaram lendo em voz alta trechos do texto e em alguns momentos foram feitas pausas para que o conteúdo fosse exposto e para analisar a presença, ou a ausência, dos elementos da narrativa no conto lido anteriormente.

**Fase 3: pós-leitura:** a avaliação a respeito da identificação dos elementos da narrativa no conto lido (*Os espíritos*) foi feita através de um *quiz* em forma de jogo, com 10 (dez) questões. Com o *quiz*, foi possível avaliar a compreensão de leitura do conto, permitindo que os estudantes relacionassem os dois textos (teórico e conto). As questões trazidas pelo *quiz* tiveram natureza tanto global, como inferencial, pois algumas foram respondidas com informações concretas do texto, outras exigiram um nível inferencial mais alto, uma vez que o estudante precisou relacionar os dois textos lidos (literário e teórico) para captar informações não explícitas no texto.

Essa atividade de jogo seguiu as regras abaixo:

- O tempo foi cronometrado usando *timer* de celular em que cada estudante teve dois minutos para marcar a primeira afirmativa, julgando-a como verdadeira ou falsa;
- O jogo começou com cada estudante tendo 100 pontos. A cada resposta correta, GANHAVA MAIS 10 (dez) pontos. Para cada resposta errada, PERDIA 05 (cinco) pontos;
- As respostas eram marcadas à caneta e rasuras não eram permitidas;
- O estudante anotava os pontos que fazia na questão depois que a professora informava a resposta correta;

- A dinâmica se repetia nas 09 questões restantes e a soma total foi feita no final do jogo.
- Os três estudantes com maior pontuação receberam um pirulito e os demais uma bala como prêmio de participação.

Como exemplo dessa atividade, segue a imagem de um *quiz* preenchido por um participante da pesquisa na página seguinte.

QUIZZ – CONTO OS ESPÍRITOS			
	VERDADEIRO	FALSO	PONTOS
1 - O NARRADOR DO CONTO "OS ESPÍRITOS" É DO TIPO PERSONAGEM, ELE PARTICIPA DA HISTÓRIA.		X	100
2 - MARIA DE FÁTIMA É A ANTAGONISTA DO CONTO.	X		110
3 - O BEBÊ DE MARIA DE FÁTIMA É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA.		X	120
4 - NÃO HÁ PERSONAGENS SECUNDÁRIOS NO CONTO.		X	130
5 - O TEMPO DA HISTÓRIA É IMPRECISO.	X		140
6 – TODA A HISTÓRIA ACONTECE EM UM ÚNICO LOCAL.		X	145
7 – ELIZABETH, A PERSONAGEM PRINCIPAL, PRATICA TANTO BOAS COMO MÁS AÇÕES.	X		150
8 – OS CRIMES COMETIDOS POR ELIZABETH CONTRA MARIA FÁTIMA TÊM COMO MOTIVAÇÃO A VIOLENCIA QUE SOFREU NA FACULDADE.	X		160
9 – SOMENTE MARIA DE FÁTIMA FOI VÍTIMA DE VIOLENCIA.		X	165
10 – OS ESPÍRITOS QUE PASSARAM A ATORMENTAR ELIZABETH ERAM OS COLEGAS QUE HAVIAM PRATICADO BULLYING COM ELA DURANTE A FACULDADE.	X	X	170
TOTAL DE PONTOS			170

**Figura 13:** Quiz preenchido por estudante participante da pesquisa

Esta foi a atividade de maior engajamento durante a pesquisa, os estudantes mantiveram-se atentos a cada questão, registrando as respostas, anotando as pontuações ao final de cada questão, comparando com as dos demais colegas e vibrando a cada resposta certa. A maior parte dos estudantes teve pontuação semelhante, havendo empates em primeiro e segundo lugar, sendo necessário o auxílio da professora para confirmar o resultado das somas no final do jogo. Futuramente, a pesquisadora pretende utilizar outro tipo de premiação, como livros, gibis ou itens de material escolar (lápis, borracha, caneta etc.), de forma a evitar o incentivo do consumo de doces e contemplar alunos que possam ter problemas de saúde, como diabetes ou alergia a corantes. Nas turmas onde foi feita a pesquisa não havia casos de estudantes que portassem as doenças citadas.

### **Aula 3 - Atividade de produção textual - Ambientando tempo e lugar**

Nesta aula foram produzidos textos descrevendo cenários possíveis para a criação de contos. Neste contexto, foram brevemente retomados conceitos gramaticais utilizados em aulas anteriores (substantivos e adjetivos) de forma a estimular a relação entre termos de análise gramatical a seu uso na produção textual.

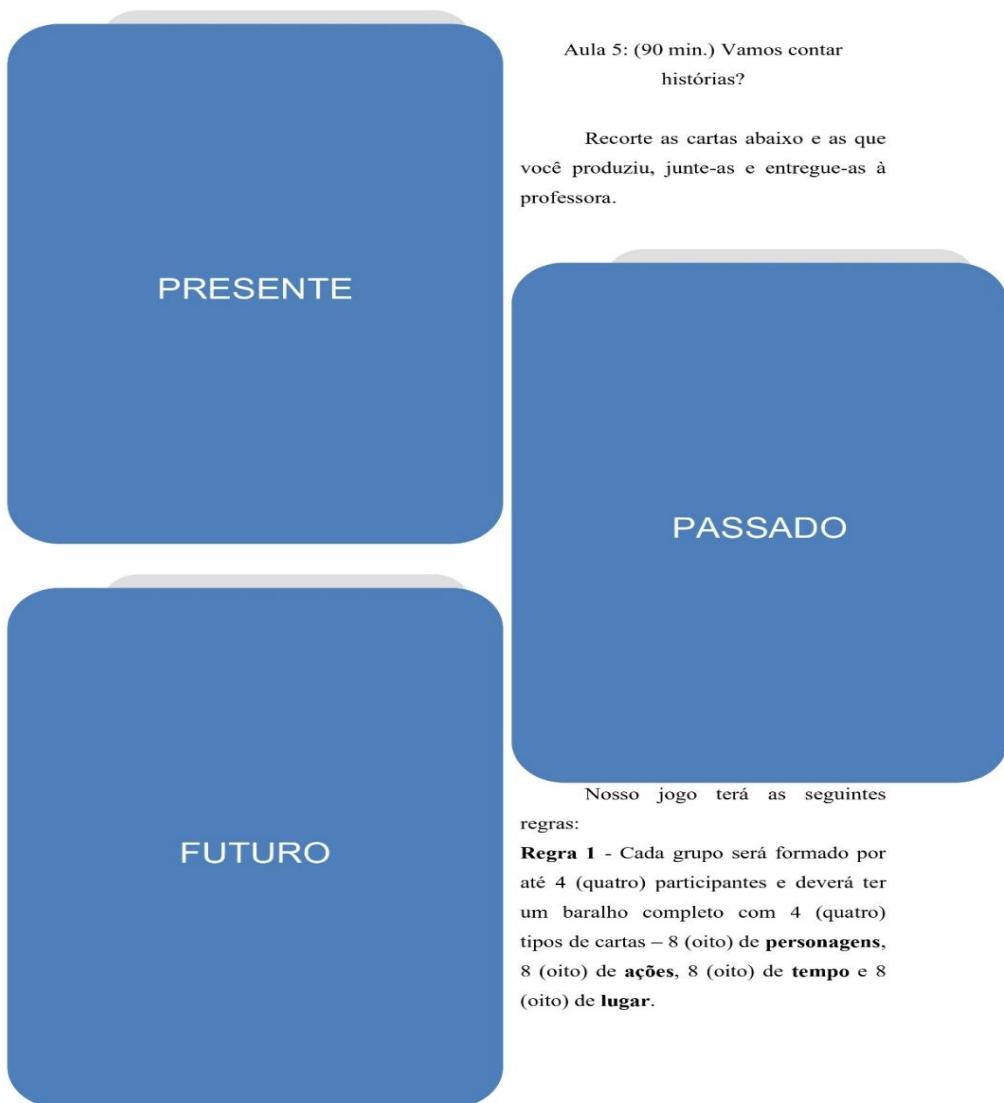
Aos(as) estudantes foi proposto que pensassem em lugares da cidade na qual vivem (cenários reais) e a pesquisadora os estimulou a utilizar os cinco sentidos para detalhar características do lugar imaginado, foi-lhes sugerido que fechassem os olhos e foram lançadas as seguintes questões, oralmente:

- Faça de conta que você está neste momento no lugar que imaginou: em que época você está?
- Como você imagina esse local no passado ou no futuro?
- Pense nas características e qualidades (adjetivos) desse lugar ou nos sentimentos e emoções (substantivos) que você percebe quando está lá.
- O que você vê quando está nesse lugar?
- Como é a temperatura? Você sente frio ou calor?
- É possível identificar algum cheiro característico desse lugar?
- O que você ouve?
- Que outras sensações você percebe?

Os estudantes puderam registrar os cenários em textos escritos no caderno de atividades e, durante a atividade de escrita, esta pesquisadora auxiliou, passando pelas carteiras para apontar

questões de ortografia e estimular a produção. Alguns dos estudantes das turmas eram pessoas com deficiência (PcD) ou apresentavam grande dificuldade na escrita, portanto, na elaboração do caderno, foi incluído um espaço para permitir que os participantes usassem a linguagem não verbal na elaboração dessas atividades, de forma a incluir todos no processo. Para auxiliar no processo de organização das ações, a pesquisadora optou por utilizar cartas pré-estabelecidas de tempo (presente, passado e futuro), conforme imagem abaixo (figura 14).

(presente,



**Figura 14:** cartas de tempo, do caderno de atividades.

As figuras 15, 16 e 17 nesta página são exemplos de cartas produzidas pelos estudantes para a categoria “lugar”. Durante a execução das atividades desta aula houve um momento de grande tranquilidade, os estudantes acolheram bem a proposta de fechar os olhos e imaginar o local escolhido usando os cinco sentidos e alguns fizeram mais de uma carta para esta categoria (lugar), usando tanto os espaços para escrever quanto para desenhar.

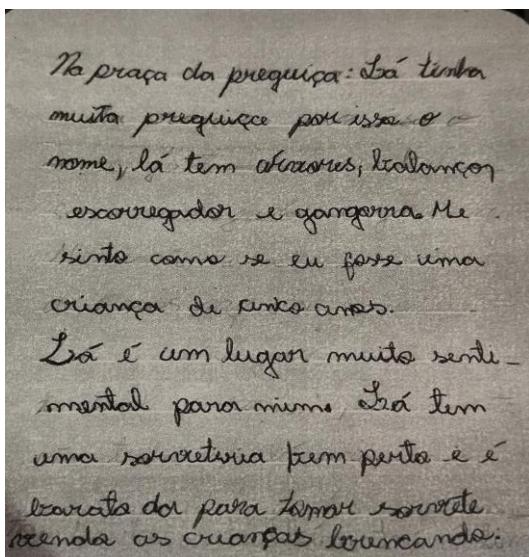


Figura 15



Figura 16

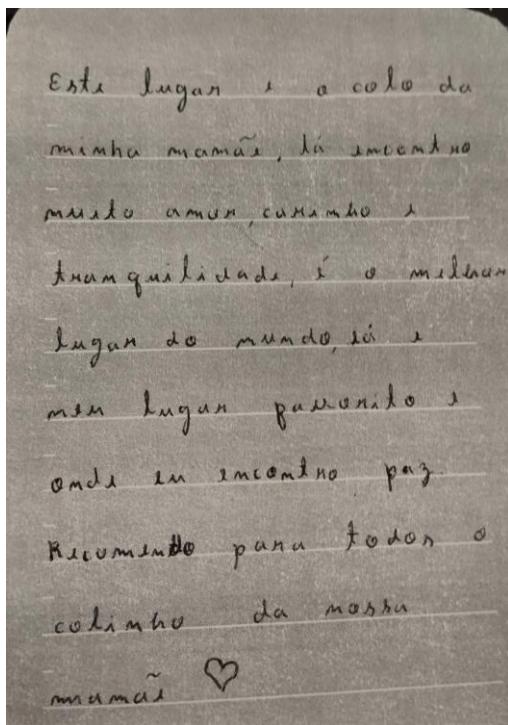


Figura 17

**Figuras 15, 16 e 17:** textos produzidos pelos estudantes para descrever lugares possíveis para uma narrativa, usando texto verbal (15 e 17) e não verbal (16).

#### **Aula 4 – Atividade de produção textual - Construção de personagens e ações**

Após a construção dos cenários, os estudantes produziram personagens e conflitos possíveis (reais ou imaginados) para a criação de um conto. Uma breve explanação sobre os conceitos de ficção e verossimilhança foi feita, e aos alunos foi solicitado que se lembressem de personagens de contos, novelas e séries, também foram questionados sobre os sentimentos pessoais evocados por tais personagens e suas ações. Novamente antes do início, os alunos receberam a recomendação de basearem-se em suas experiências reais para elaborarem os textos.

A aula foi iniciada da mesma forma que a anterior, com a pesquisadora-professora lançando questões que levavam os estudantes a refletirem sobre a caracterização de personagens:

- Descreva pessoas que você julgar semelhantes àquelas que você vê em seu dia a dia na cidade, em casa, na escola ou em outros ambientes que frequenta.
- Da mesma forma que usou sua capacidade de descrição na aula anterior, acrescente detalhes no personagem: como ele ou ela é?
- Qual sua idade?
- Do que ele ou ela gosta?
- Quais são suas características físicas e psicológicas?

Quando concluíram a produção escrita e/ou desenhada dos personagens, os alunos foram orientados a definir uma ação ou um acontecimento que pudesse ser gerador(a) de um conflito para a escrita de um conto:

- Você já criou um tempo, um lugar e um personagem para a sua história. Agora irá escrever um conflito, ou seja, uma situação-problema pela qual seu personagem poderá passar na trama.
- Essa situação será o acontecimento principal da história, que gerará outros acontecimentos e um desfecho.

Por último esta pesquisadora acompanhou o desenvolvimento da produção textual individual e disponibilizou materiais para desenho/pintura, como lápis de cor e canetinhas. Alguns estudantes produziram textos grandes, com várias ações, e foram orientados a definir uma ação ou acontecimento único(a), pois a fase de produzir consequências e desfecho relativos a esse conflito aconteceria em um momento posterior.

As figuras abaixo mostram exemplos de personagens criados pelos estudantes, usando tanto a linguagem verbal como a não verbal.

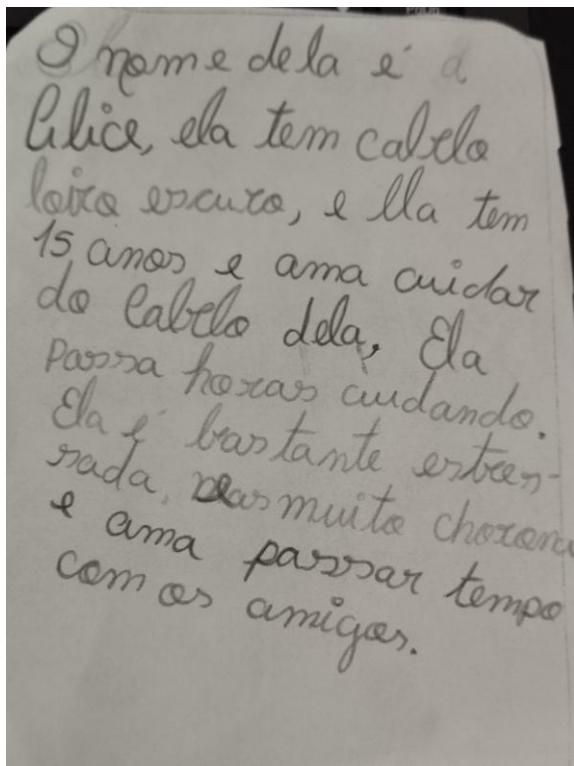


Figura 18



Figura 19



Figura 20

**Figuras 18, 19 e 20:** textos produzidos pelos estudantes para descrever personagens para uma narrativa, usando texto verbal (18) e não verbal (19 e 20).

Na página a seguir são apresentados exemplos de cartas produzidas para a categoria “conflito” (figuras 21 e 22).

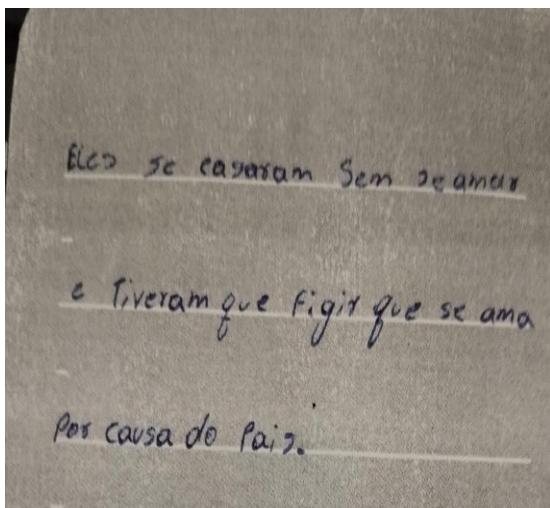


Figura 21

**Figuras 21 e 22:** textos produzidos pelos estudantes para serem conflito principal de uma trama.

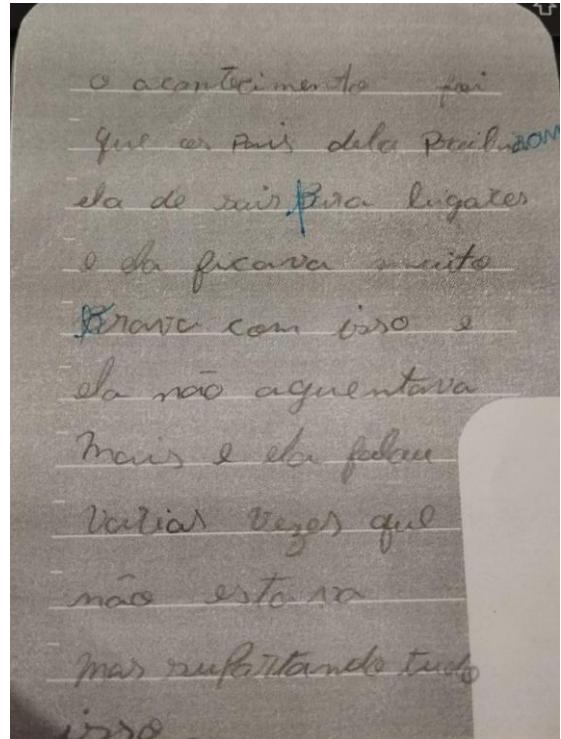


Figura 22

### Aula 5 – Vamos contar histórias? Produzindo um jogo para criação de narrativas curtas.

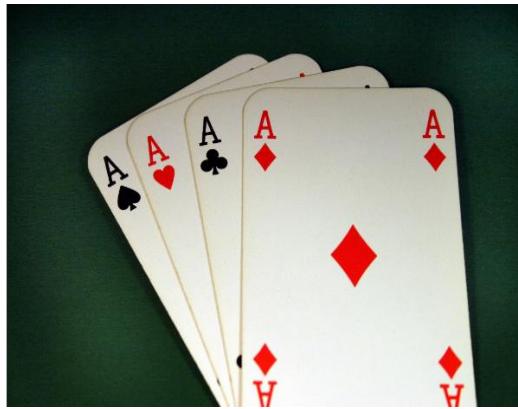
A última aula do caderno de atividades consistiu na produção do produto elaborado coletivamente pelos estudantes que participaram desta pesquisa – um jogo de cartas para a produção de contos.

Foram promovidas atividades em grupo com os participantes para que eles pudessem confeccionar um jogo de cartas no estilo quarteto, contendo elementos básicos das narrativas (personagem, tempo, espaço e conflito).

Para que os(as) estudantes compreendessem a mecânica do jogo, inicialmente, eles foram convidados a jogar uma partida do jogo quarteto tradicional, usando baralho convencional, com 52 cartas, divididas em 4 naipes (paus, ouro, espada e copas), sendo 13 cartas de cada naipe.

As regras do jogo seguiram os seguintes critérios: os participantes formaram grupos de até 4 estudantes e, no início do jogo, as cartas foram embaralhadas e distribuídas: 4 cartas para cada jogador. O restante das cartas foi posto no centro da mesa de jogo (monte) e o primeiro jogador (o aluno mais novo deu início a partida) escolhia retirar uma carta do monte ou da mão de outro jogador, descartando uma de sua mão, em seguida, entregando-a ao jogador de quem

retirou uma carta ou acrescentando-a ao final do monte. Essa versão de jogo visava que o estudante coletasse 04 cartas de mesmo valor (número ou letra) com naipe diferentes, sendo esse o objetivo para ganhar o jogo, como no exemplo abaixo:



**Figura 23:** imagem com exemplo de quarteto a ser colecionado, retirado da revista Focus online. Disponível no link: [https://praxistipps.focus.de/wie-spielt-man-quartett-die-regeln-einfach-erklaert\\_96482](https://praxistipps.focus.de/wie-spielt-man-quartett-die-regeln-einfach-erklaert_96482)

Após a partida usando as cartas tradicionais, deu-se a partida com as cartas criadas pelos estudantes, que as confeccionaram para o jogo sob orientação desta pesquisadora durante a aplicação das atividades de produção textual do caderno de atividades; utilizando tanto a linguagem verbal, como a não verbal. Essas cartas produzidas foram recortadas do caderno de atividades pelos estudantes e entregues à pesquisadora, que as organizou para formar três baralhos contendo 32 cartas em cada um. As cartas pertenciam a quatro categorias diferentes, com oito unidades em cada uma: dos personagens, do tempo, do espaço e das situações de conflito. As cartas que estavam com textos incompletos não foram utilizadas e as que sobraram foram arquivadas junto com os demais documentos da pesquisa.

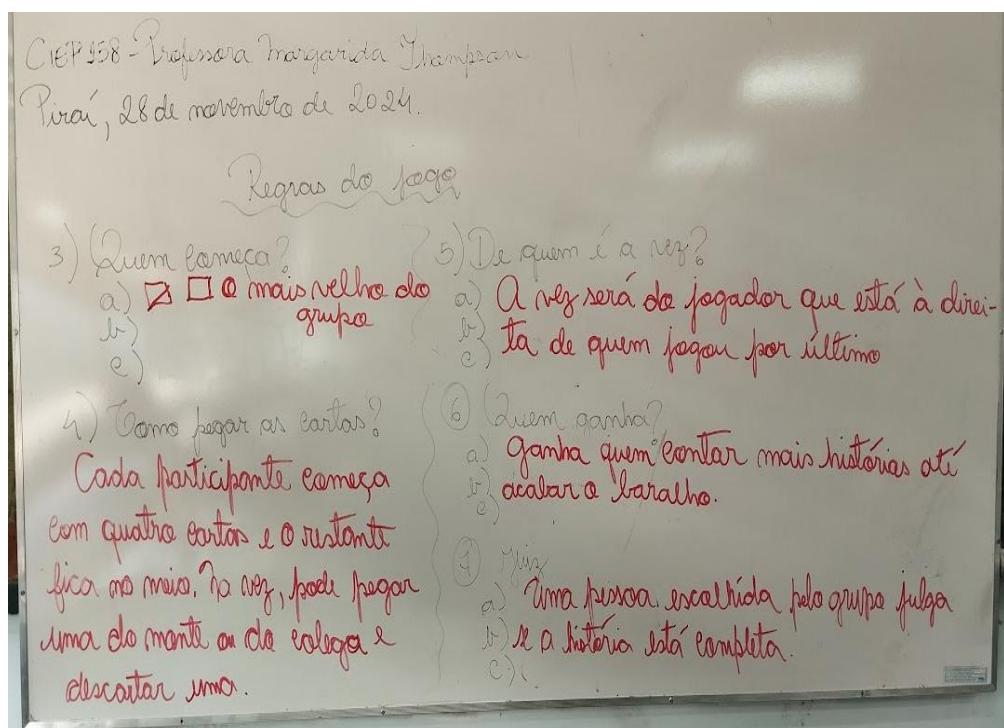
As regras de jogo foram criadas e debatidas em grupo, ou seja, utilizando a metodologia ativa, na qual os próprios estudantes participaram efetivamente da produção do jogo. Todo o processo foi mediado e a última atividade do caderno de atividades proposto para esta pesquisa previa que os(as) estudantes preenchessem questões individuais para nortear a criação das regras do jogo:

- Quem é o primeiro a jogar?
- As cartas serão coletadas de que forma?
- De quem é a vez?
- Quem ganha?
- Quem julga se a história contada seguiu as regras e utilizou todas as cartas coletadas?

- O primeiro a formar um quarteto ou aquele jogador que colecionar mais quartetos será o vencedor da partida?

- Quem definirá se a narrativa criada está adequada às cartas colecionadas?

Após a produção individual no caderno de atividades, as regras foram escritas no quadro, conforme mostra a imagem abaixo, e uma votação foi feita para definir quais seriam aquelas que formariam o jogo.

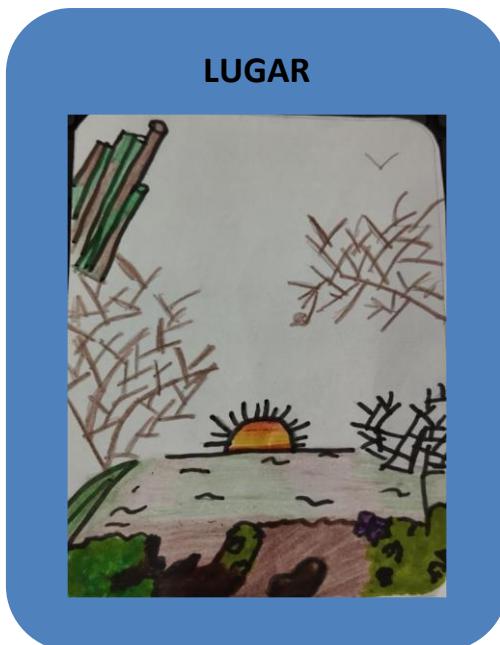


**Figura 24** - Fotografia do quadro com as regras estabelecidas em grupo.

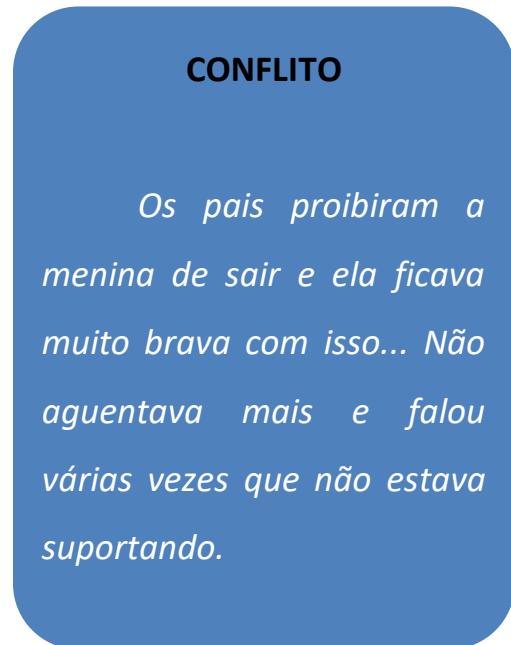
O jogo aconteceu em grupos de três e quatro participantes, tendo como objetivo colecionar quartetos (uma carta de cada categoria) para formar uma pequena narrativa oral, com o auxílio dos elementos presentes nas cartas que o(a) jogador(a) coletou.

Nessa tarefa os estudantes se envolveram e se sentiram à vontade para contar suas histórias, muitos, inclusive, fizeram questão de contar suas produções, compartilhando suas histórias com todos os envolvidos no processo.

Durante o jogo, a pesquisadora percebeu que houve dificuldade no momento de identificar a categoria das cartas selecionadas. Alguns estudantes, por exemplo, confundiram cartas de personagens com cartas de ações, naquelas em que havia somente linguagem não verbal. Uma possível solução é editar o baralho para uma futura publicação do jogo, acrescentando o nome da categoria à qual a carta pertence (personagem, lugar, tempo ou conflito), conforme exemplo abaixo.



**LUGAR**



**CONFLITO**

*Os pais proibiram a menina de sair e ela ficava muito brava com isso... Não aguentava mais e falou várias vezes que não estava suportando.*

**Figura 25**

**Figura 26**

**Figuras 25 e 26:** Exemplos de cartas editadas pela pesquisadora, contendo a categoria à qual pertencem.

Ao final da partida, os participantes produziram um novo texto narrativo do tipo conto, alguns usaram, e outros não, as histórias contadas durante o jogo como base. Dessa forma, a etapa com participação de estudantes na pesquisa foi encerrada. Os dados obtidos foram analisados conforme critérios descritos na próxima seção.

#### 4.3 Análise dos Dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os dados foram interpretados conforme as categorias teóricas elencadas neste trabalho. Além disso, esta é também uma pesquisa colaborativa, cuja participação dos estudantes compreendeu três etapas: na primeira foi proposta uma atividade de leitura e produção textual, na segunda os (as) estudantes fizeram

atividades de leitura e produção textual para analisar um conto e na terceira e última etapa foi proposta a criação coletiva de um jogo de cartas para estimular a escrita de contos.

A hipótese levantada por esta dissertação foi a de que os textos narrativos do tipo conto, escritos pelos participantes, ao final da pesquisa seriam mais complexos, e neles haveria número maior de partes e/ou categorias não obrigatórias, que naqueles textos, do mesmo gênero, produzidos no início da pesquisa. Esse resultado seria influenciado pelo jogo, que visava aplicar no processo de produção escrita uma metodologia ativa, estimulando o interesse dos estudantes pelas aulas de leitura e produção textual.

Para verificar essa hipótese, foram analisadas e comparadas: as produções textuais da atividade diagnóstica inicial e as da atividade de produção textual final. Nessas produções foram verificadas a presença, ou ausência, de partes da estrutura da narrativa, de acordo com as estabelecidas por Travaglia (2007): **introdução, orientação, trama, comentários e epílogo**<sup>11</sup>. Considerou-se também a construção dos personagens e suas ações para o enriquecimento da narrativa.

As tabelas a seguir (tabela 02 e tabela 03) foram criadas levando em consideração a estrutura da narrativa do tipo história descrita por Travaglia (2007) e sintetizam os resultados obtidos nas atividades de escrita elaboradas pelos estudantes no início e no final da pesquisa. Os campos marcados com um X representam a presença do item na narrativa analisada e os campos em branco a ausência dele.

**Tabela 2:** Atividades iniciais de produção textual

ATIVIDADE INICIAL DE PRODUÇÃO TEXTUAL		PARTICIPANTE									
ESTRUTURA DA NARRATIVA		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
INTRODUÇÃO	ANÚNCIO										
	RESUMO										
TRAMA	ORIENTAÇÃO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	COMPLICAÇÃO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	RESOLUÇÃO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	RESULTADO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	COMENTÁRIOS		X	X		X			X		
	EPÍLOGO	X	X		X			X		X	

<sup>11</sup> Vide figura 6.

Analisando a tabela que contém as observações das atividades iniciais, na página anterior, foi possível identificar a presença dos elementos obrigatórios da narrativa: **complicação e resolução** em todas as produções. Dos itens não obrigatórios da estrutura narrativa, o único que não está presente nas produções dos estudantes é a **introdução**. Abaixo segue a tabela contendo a análise das produções finais.

**Tabela 3:** Atividades finais de produção textual

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL		PARTICIPANTE									
ESTRUTURA DA NARRATIVA		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
INTRODUÇÃO		ANÚNCIO		RESUMO		X					
TRAMA		ORIENTAÇÃO		X	X	X	X	X	X	X	X
		COMPLICAÇÃO		X	X	X	X	X	X	X	X
		RESOLUÇÃO		X	X	X	X	X	X	X	X
		RESULTADO		X	X	X	X	X	X	X	X
COMENTÁRIOS		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
EPÍLOGO				X	X	X	X	X	X		

Ainda tratando dos elementos não obrigatórios da narrativa, houve nas atividades finais (tabela 03), a presença de **introdução** somente em uma das atividades e um número maior de **comentários** nas produções textuais dos estudantes. Nos **epílogos**, observou-se uma redução, tendo uma produção a menos com essa parte estrutural.

Comparando as tabelas, foi possível concluir que os elementos obrigatórios (**complicação e resolução**, que fazem parte da trama) estão presentes em todas as atividades iniciais e não aparecem na atividade final de um participante. Com relação aos elementos não obrigatórios (introdução, orientação, resultado, comentários e epílogo), segue a análise detalhada a seguir.

#### 4.3.1 Resultados da pesquisa

A pesquisa obteve 10 (dez) participantes aptos a terem suas atividades analisadas, em razão da documentação necessária exigida pelo CEP. Esses participantes foram mencionados na análise utilizando números (participante 1, 2, 3 etc.), como forma de manter suas identidades preservadas. Toda a documentação dos participantes que fizeram parte desta pesquisa encontra-se arquivada para consulta.

Foram selecionadas as seguintes atividades dos participantes para serem analisadas:

- Atividade de escrita inicial;
- Atividade de escrita final.

Serão descritas a seguir: a- introdução, b- orientação, c- resultado d- comentários, e- epílogo nas produções textuais.

#### a. INTRODUÇÃO

Não houve introdução nas atividades iniciais, o texto dos participantes começa a partir da orientação, apresentando personagens principais e cenários da narrativa. Somente em uma das produções finais a introdução aparece parcialmente e, embora não houvesse um anúncio formal, a data e o evento já introduziam o leitor ao contexto da história: “Uma noite dia 3 de novembro de 2028, um show acontece...”

Com isso, concluiu-se que neste quesito a participação no jogo não produziu efeitos nas produções dos alunos.

#### b. ORIENTAÇÃO

Fazem parte da orientação **cenário, contexto e situação inicial** narrados. Em todas as produções, a orientação está presente, tanto nas atividades iniciais quanto nas finais. os personagens e o contexto inicial das narrativas foram apresentados e pôde-se perceber que, nas atividades finais, mais produções apresentaram um cenário onde aconteciam as ações, aparecendo em cinco das produções iniciais e em sete das produções finais.

Observe-se as atividades iniciais nas quais há presença de cenário na orientação: contos dos participantes 2, 3, 6, 9, 10.

- **Participante 2:** A narrativa começa situando o leitor em um cenário e apresentando a personagem principal: “Essa história se passa em uma casa em Passa Três que aconteceu comigo...”. A situação de um problema com a caixa d’água é apresentada, e a personagem principal está envolvida: “Tudo começou quando eu queria brincar de Barbie em cima da caixa d’água...”

- **Participante 3:** A família está de férias em uma fazenda tranquila, mas já com a menção de problemas e conflitos, o que estabelece o contexto dos problemas: “Essa família era muito conflituosa e brigava por qualquer razão.”

- **Participante 6:** Início descrevendo o cenário da casa e a dinâmica familiar: “Na casa da minha avó, \*mora\* eu, minha mãe, meu tio e meu irmãos junto com minha avó...”. A menção de que o irmão não gosta de fazer tarefas e a mãe briga com as filhas estabelece o contexto dos problemas que virão: “lá cada um tem sua tarefa, só que meu irmão não gosta de

fazer a dele aí todo dia minha mãe chega e ele não fez a dele. Aí minha mãe fica brigando comigo e com minha irmã...”

- **Participante 9:** Descrição da garota em casa, querendo ficar sozinha no quarto, mexendo no celular: “Certo dia uma garota estava em casa porque era um dia com muita chuva e ela queria ficar em casa como sempre no quarto mexendo no celular...”. A chegada da irmã no quarto também estabelece parte do cenário: “aí então nesse momento a irmã dela chegou e ficou no quarto com ela...”.

- **Participante 10:** A primeira informação é o cenário, seguida da apresentação dos personagens: “Numa escola as garotas do banheiro \*passava\* batom e borrava o espelho ficando uma marca...”, estabelecendo em seguida a situação inicial de um problema recorrente: “E o zelador sempre passava horas só limpando as marcas...”

Nas **atividades finais**, há maior número de produções com **cenário** presente na orientação. Observe-se a descrição dos contos dos participantes 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10.

- **Participante 1:** apresentação do personagem principal, cenário e contexto: Na situação inicial, apresenta-se Ronaldo, menino que sofre bullying na escola por ser gordo: “Era uma vez um menino chamado Ronaldo... na escola... teve um menino chamado Rafa que zombava dele por ser o garoto mais gordo [...].”

- **Participante 2:** apresentação do cenário, dos personagens e da situação familiar: “Era uma vez uma família muito pobre, viviam em uma casa que era paga com aluguéis, conta de água de luz etc., e para essa família pagar, eles precisavam fazer milagres pois, eles se sustentavam apenas com o dinheiro do bolsa família que no caso era 600 reais”. As personagens principais, Brenda e Bruma (filhas), são introduzidas, e a complicaçāo da saúde de Brenda é mencionada na orientação: “Sua filha Brenda, tinha problemas de saúde, então já era outra coisa que a família precisava pagar...”.

- **Participante 5:** A orientação estabelece o cenário de um show musical: “Guilherme faz um treinamento musical antes do show com sua banda.” Os integrantes da banda e seus instrumentos são apresentados: “Cassyano segurando trompete, Letícia o clarinete, Daniel o sax”. O contexto é estabelecido pela presença de outras apresentações no mesmo ambiente: “... mas do outro lado um show de violão e um teatro... Guilherme estava nervoso...”

- **Participante 6:** A história apresenta as personagens: “uma garota... de pele escura e cabelo crespo ela mora com sua mãe também de pele escura”, seguida de uma breve descrição do cenário: “...ela morava em uma casa \*umilde\* bem simples” e a orientação que vai conduzir a narrativa: a menina ajuda a mãe no trabalho como doméstica: “ela todo dia de

manhã vai com sua mãe ao trabalho... lá ela ajuda sua mãe nos \*serviso\*...”. Há também a descrição da existência de uma senhora (patroa), de que ela não podia brincar e da existência de problemas financeiros: “tinha \*umonte\* de brinquedo mais tinha uma boneca que chamava atenção \*mais\* ela não podia brincar a senhora falava que ela ia sujar a boneca ela foi pedir pra mãe mais a mãe não tinha dinheiro...”, revelando um cenário de desigualdade e dificuldades.

- **Participante 8:** inicia com a apresentação do cenário e do personagem: “Era um lindo dia na escola... apareceu na escola um novo estudante”. Ele é descrito como “um menino que era não de briga” e “ele gostava de \*faze\* amizades pois não gostava de ficar sozinho”. A aversão dos colegas de escola a ele: “Metade da escola não gostava de[le] pois ele era estranho, não gostava de bola...” estabelece o contexto de isolamento.
- **Participante 9:** O personagem principal é apresentando logo de início: “Era uma vez um menino chamado João... ele ia todos os dias em para um \*doisque\* [bosque]...”. A apresentação de sua amiga de escola, Maitê, com quem ele conversava, estabelece o cenário de uma jornada e a companhia: “ele encontra uma amiga de escola a Maitê e o João falou Maitê vamos comigo no bosque”.
- **Participante 10:** apresentação do personagem principal, cenário e contexto: “Era uma vez um garoto negro chamado Jonatas. Ele tem 15 anos... morava numa favela... tem um sonho de ser famoso com qualquer coisa...” Ele está indo para seu primeiro dia de aula na nova escola, estabelecendo o cenário e a situação: “...esse vai ser o primeiro dia dele na nova escola”.

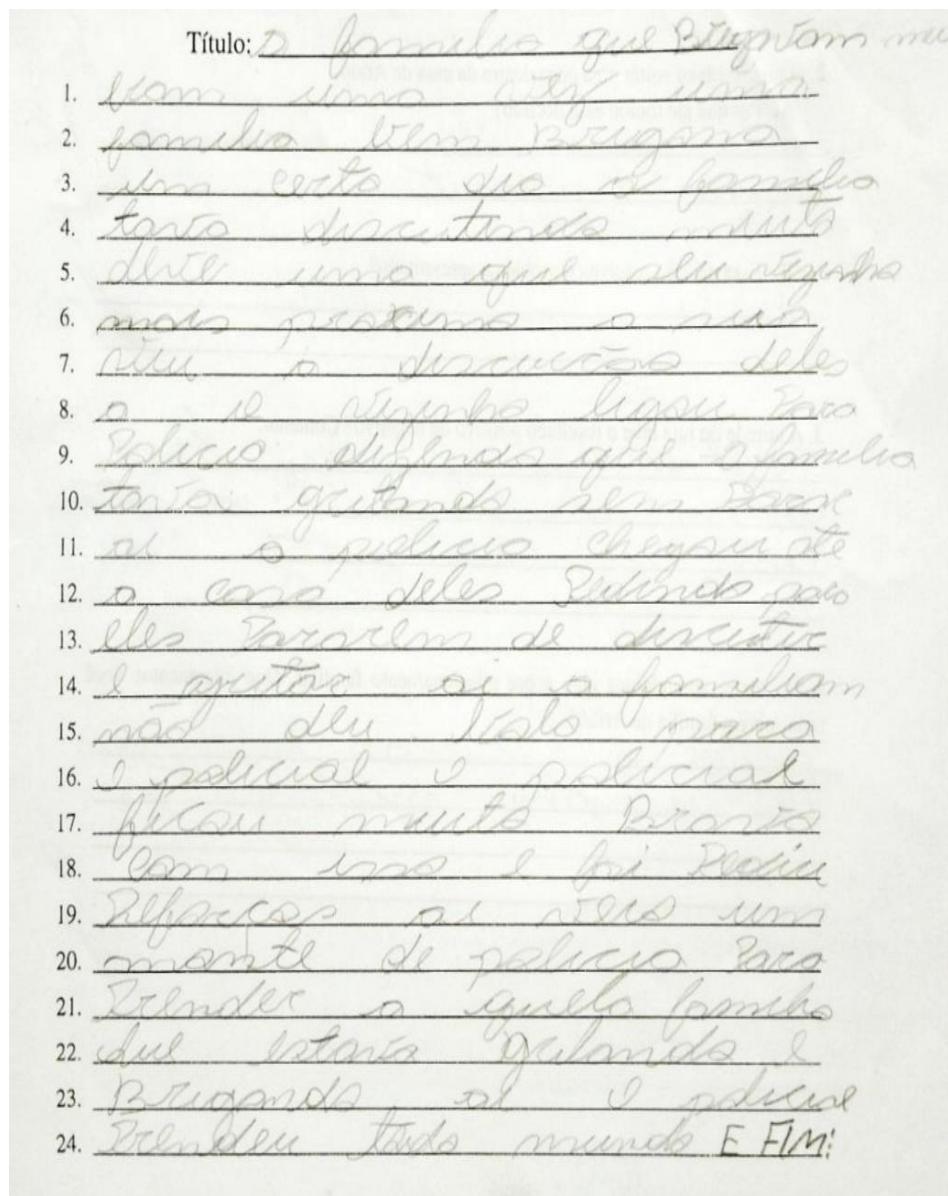
#### c. RESULTADO

Além do **resultado**, faziam parte da trama a **complicação** e a **resolução**, sendo essas últimas, segundo Travaglia (2007) as únicas partes obrigatórias da narrativa. Todas as atividades iniciais possuem, além dos elementos obrigatórios da narrativa (complicação e resolução), um **resultado**. A única exceção nas atividades finais é a do participante 8, cujo texto para na descrição do comportamento e da exclusão do personagem, não apresentando um problema que precise ser resolvido, e por isso, a narrativa não desenvolve uma complicação, resolução e resultado claros, embora conste uma apresentação do personagem e de sua situação.

Como o foco desta pesquisa é analisar a presença de elementos não obrigatórios, não foi necessário descrever aqui todas as tramas, com suas complicações, resoluções e resultados. Como exemplo de um caso no qual houve significativa mudança na elaboração da trama, as atividades do participante 1 foram descritas e comparadas e nelas pôde-se perceber uma grande

diferença na estruturação da narrativa do início em comparação com a do final da pesquisa. A imagem abaixo é uma fotografia do conto inicial desse estudante.

**Conto inicial:** Título “A família que brigava muito”



**Figura 27–** Cópia digitalizada da atividade inicial do participante 1

Este conto tratava de brigas exageradas dentro de uma família, com repercussões sociais, uma releitura do conto “A casa de Ariuô”, de Ruy Póvoas - utilizado na atividade de leitura inicial, com elementos da realidade do estudante. O leitor é situado no universo do conto logo de início, com um problema latente: “Era uma vez uma família bem brigona...” O conflito inicial é apresentado em seguida: “a família \*tava\* discutindo muito... seu vizinho mais

*próximo ligou para a polícia.*" A presença da figura de autoridade não resolveu o problema: "a família não deu bola para o policial" e o clímax aconteceu quando chegaram mais policiais, que levaram toda a família: "veio um monte de polícia para prender aquela família". O desfecho aconteceu em uma única frase: "o policial prendeu todo mundo", sinalizando o fechamento da narrativa com o clássico: "E FIM."

Na sequência, a produção final do mesmo estudante, elaborada após as atividades de leitura e produção do jogo.

**Conto final:** Título "Um menino que sofria bullying"

Título do conto: *O menino que sofria Bullying*

1. Era uma vez um menino chamado
2. de Ronaldo. Ele era um menino
3. gordo ele sempre chorava todos
4. dias na escola e teve muitos
5. Chorava porque sentia dor por ele
6. e garoto mais gordo Ronaldo fuz
7. u muito trote com os meninos ele
8. foi pra Bonheira chorar porque
9. ele não tinha amigos e no
10. fim dia tarde Ronaldo se situ
11. na Cozinha da Escola para fazer
12. seu lanche e os dois meninos
13. que sentia dele eles eram Ronald
14. do Laranja e seu lanche ele go
15. com Ronaldo estavam o
16. Beca de no prato de comida
17. ai veio dois meninos chamados
18. antônio e Rafael eles ajudaram o Ra
19. naldo a se limpar de Ronaldo
20. e antônio e Ronaldo viraram mil
21. os amigos de Ronaldo e os
22. tiveram a Ronaldo foram na direção
23. pra declarar dos dois meninos
24. que sentiam dele que se apressaram

*Obrigada pela participação!*

na Escola

Espero que possamos construir e contar várias outras histórias daqui para frente!

**Figuras 28** – Cópia digitalizada da atividade final do participante 1

O segundo conto do mesmo participante abordava o *bullying* na escola, retratando o sofrimento do protagonista e sua transformação posterior. Na situação inicial, apresenta-se Ronaldo, menino que sofria *bullying* por ser gordo: “*Era uma vez um menino chamado Ronaldo... na escola... teve um menino chamado Rafa que zombava dele por ser o garoto mais gordo...*”. Como conflito inicial, o menino se isola: “*...ele foi pro banheiro chorar porque ele não tinha amigos...*” e a situação atingiu um ponto emocional alto quando Ronaldo estava sozinho e triste na cozinha da escola e, aconteceu o clímax da narrativa: chegaram os colegas que praticavam *bullying*: “*... eles zoaram com Ronaldo, colocaram a cabeça de[le] no prato de comida...*”. Na sequência, aconteceu a mudança de paradigma: novos personagens foram introduzidos na narrativa: “*...dois meninos... ajudaram o Ronaldo a se limpar ai Ronaldo e Antônio e Leonardo viraram melhores amigos...*” e auxiliaram o personagem principal a resolver o conflito: “*...foram na direção pra reclamar dos dois meninos que zombavam dele...*”. No desfecho aconteceu a reviravolta: Ronaldo conquistou amigos e os meninos que praticavam *bullying* foram responsabilizados por seus atos: “*...os pais dos moleques que zombavam de Ronaldo foram chamados na escola.*”

Comparando as atividades, pôde-se perceber que, no primeiro conto, a trama era simples e direta, com uma progressão rápida do problema à solução. Já na atividade final, havia mais camadas narrativas: primeiro a exclusão, depois a tristeza do personagem, em seguida a aproximação e, por fim, a aceitação seguida de transformação da situação, sendo então o segundo conto do mesmo estudante mais desenvolvido, com transformação emocional do personagem principal.

A solução do problema em ambas as produções vem de uma intervenção externa: as autoridades, na primeira, e o auxílio dos colegas na segunda produção. No entanto, o desfecho do segundo conto trouxe mais profundidade emocional, com o desenvolvimento do personagem principal.

Na tabela da próxima página (tabela 04) são detalhados a estrutura e os elementos da narrativa nos contos descritos acima.

**Tabela 4:** Comparação - estrutura e elementos da narrativa nos contos (inicial e final) do participante 1:

	<b>Conto inicial: A família que brigava muito</b>	<b>Conto final: O menino que sofria <i>bullying</i></b>
Situação inicial	Família brigando constantemente	Leonardo sofre <i>bullying</i> por ser “gordo”
Conflito	Brigas perturbam a vizinhança	<i>Bullying</i> , exclusão social e tristeza do menino
Clímax	Chegada da justiça e da polícia	Leonardo é agredido, mas recebe ajuda, sendo acolhido por outros colegas
Desfecho	Paz após intervenção externa	Agressores responsabilizados, Inclusão
Personagens	Família, vizinhos, polícia	Ronaldo, Rafael, Antônio, Leonardo, direção da escola, pais dos agressores
Tempo	Indeterminado	Indeterminado
Espaço	Casa da família	Escola
Narrador	3 <sup>a</sup> pessoa onisciente	3 <sup>a</sup> pessoa onisciente
Enredo	Linear, simples	Mais elaborado, com transformação
Tom / linguagem	Direto e objetivo	Emotivo e realista
Solução do conflito	Intervenção institucional	Acolhimento e mudança de atitude

Ao analisar os dados comparativos, notou-se que, em ambos os contos havia a presença da estrutura básica da narrativa, com início, meio e fim, no entanto a segunda produção mostrou maior profundidade com um enredo mais detalhado e com desenvolvimento dos personagens.

#### d. COMENTÁRIOS

Nessa parte da estrutura da narrativa, pôde-se notar a maior diferença entre as produções iniciais e finais: em menos da metade (quatro) das primeiras produções havia a presença de comentários, ao passo que essa parte estrutural se apresentou em oito das produções finais, ou seja, o número de comentários presentes nos textos finais duplicou em comparação com os primeiros.

Como exemplos, serão analisados na sequência os comentários nas produções finais dos participantes 2, 5, 8 e 10, que não escreveram comentários explícitos do tipo avaliação, expectativa ou explicação em suas primeiras produções, mas apresentaram essa parte não essencial da estrutura da narrativa nos textos escritos ao final da pesquisa.

- **Participante 2:**

Comentários avaliativos apareceram logo de início, na orientação do texto, como o uso de advérbio de intensidade na frase “Era uma vez uma família muito pobre” e uso do substantivo “milagres” no sentido conotativo na frase “para essa família pagar [o aluguel], eles precisavam fazer milagres”, caracterizando a família como um grupo empobrecido, que passava por dificuldades para sobreviver.

- **Participante 5:**

Após a apresentação dos personagens e do cenário na orientação inicial, houve um comentário sobre o estado emocional do personagem principal na frase “Mas Guilherme estava nervoso”, gerando expectativa para a apresentação do conflito: duas bandas tocavam juntas, ao mesmo tempo, e isso trazia insatisfação do público, que “ficou surdo com o som... e foram embora para suas casas...” Um comentário de avaliação negativa fechava o texto: “e nunca faça isso no seu show”, funcionando também como uma moral (epílogo).

- **Participante 8:**

A frase inicial “Era um lindo dia” apresentava um comentário de avaliação positiva do cenário. Outras frases presentes na orientação “ele era um menino que não era de briga”, “gostava de fazer amizades”, “não gostava de ficar sozinho”, “era estranho” e “não gostava de bola”: comentários avaliativos sobre o personagem. A narrativa se concentrava mais na descrição do personagem e de sua situação do que nas ações que impulsionavam a trama, inexistente no conto.

- **Participante 10:**

O texto apresentava comentários avaliativos sobre o preconceito sofrido pelo personagem principal Jonatas, “um garoto negro... que morava numa favela...” e a atitude de seus agressores. A complicaçāo da trama surgiu imediatamente com o preconceito: “Ele estava indo pra escola, mas antes de chegar a políca o para pra revistar”. Na descrição dos personagens que frequentavam a escola, o comentário apresentou uma explicação “a maioria das pessoas \*eram\* branco e era raro ver alguma pessoa com a pele escura, por isso começaram a excluir o Jonatas” e a complicaçāo se intensificou quando, em um trabalho em grupo, o menino ficou sem grupo e os colegas “riram da cara dele e chamaram ele de macaco”. A menção do “sonho de ser famoso com qualquer coisa” na orientaçāo, é um comentário que trazia expectativa para o resultado da narrativa: o personagem principal tornava-se presidente e negava dinheiro a “algumas pessoas que \*chamava\* ele de macaco”.

e. EPÍLOGO

Travaglia (2007) categoriza o epílogo como sendo a parte que apresenta uma conclusão possível nas narrativas do tipo história, podendo ser nomeada também como fecho, coda ou moral. Embora pequena, houve uma redução nessa parte não obrigatória da estrutura narrativa, comparando-se as produções iniciais e finais: o epílogo esteve presente nas produções iniciais dos participantes 2, 3, 5, 8 e 10, e nas produções finais dos participantes 5, 6, 7 e 9, ainda que parcialmente em grande número dos casos. A maior parte (sete, de nove produções) apresentou um epílogo não desenvolvido, representado pela palavra “fim” após os resultados e, ou, consequências das tramas. A descrição e análise desse componente nas atividades dos participantes podem ser vistas a seguir.

**Participante 2**

- Produção inicial: A palavra “fim” serve como um fecho, mas não há uma coda ou moral explícita.
- Produção final: Não apresenta epílogo, o texto é finalizado com a consequência da trama: “Brenda se formou agora é uma ótima veterinária”, mostrando o desfecho da vida da personagem principal.

**Participante 3**

- Produção inicial: A frase “as brigas são normais, mas devemos resolvê-las de forma pacífica” serve como uma moral para a história.
- Produção final: Não há presença de epílogo, a produção termina após o resultado da trama: “A políca chegou e prenderam os garimpeiros”, e a consequência, que gera uma nova

atitude do personagem principal: “E assim o Gabriel começou a proteger o meio ambiente com os amigos dele”.

#### **Participante 5**

- Produção inicial: Presente parcialmente. A palavra “fim” aparece após a consequência da trama: “Letícia fica feliz e fim”, seguida da frase “moral da história”, finalizando o texto.
- Produção final: A frase “Nunca faça isso no seu show” é um comentário avaliativo que também serve como uma moral ou coda explícita para a história.

#### **Participante 6**

- Produção inicial: Não há epílogo. O texto termina com a resolução da complicação: “Agora ele faz o \*serviso\* todo direito.”
- Produção final: Após o resultado, no qual a situação foi resolvida com a intervenção da igreja e a senhora (antagonista) sendo expulsa, a palavra “fim” serve como um fecho, encerrando a narrativa.

#### **Participante 7**

- Produção inicial: Epílogo ausente. A narrativa termina com a resolução do problema: a comunicação é restabelecida, resolvendo o problema inicial.
- Produção final: No resultado a narradora cuidou do gatinho: “dei banho nele dei comida pra ele e depois eu levei ele para passear”, em seguida a palavra “fim” finaliza a produção.

#### **Participante 8**

- Produção inicial: Após o resultado, no qual o personagem principal, o macaco, é capturado e levado para a floresta: “minha avó levou ele para a floresta” a palavra “fim” encerra a narrativa.
- Produção final: A narrativa termina na descrição do personagem e de suas características, não há uma trama e epílogo presentes.

#### **Participante 9**

- Produção inicial: A conclusão é o retorno da menina (personagem principal) para casa com medo, não havendo uma moral explícita.
- Produção final: Após o resultado da trama: “no fim, eles conseguiram sair de lá com a mãe dela”, a palavra “fim” serve como um fecho.

**Participante 10**

- Produção inicial: Epílogo presente. A frase “E ele nunca mais teve esses problemas fim” serve como resultado e fecho da história.
- Produção final: Já que a narrativa termina sem uma moral explícita, pode-se afirmar que não há epílogo, no entanto percebe-se uma moral implícita na frase “e fez o Brasil se tornar melhor com ele”, com a consequência do protagonismo de Jonas, o personagem principal, que supera o preconceito e melhora o país.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a hipótese desta pesquisa e a proposta apresentada nos objetivos deste estudo, pretende-se, resumidamente apontar as possíveis contribuições da pesquisa para as aulas de Língua Portuguesa nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, bem como analisar dificuldades encontradas durante a elaboração e a aplicação das atividades e destacar as contribuições do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a formação desta pesquisadora.

A proposta didática desenvolvida neste trabalho sugeria que, ao se engajarem na criação de jogos, os estudantes internalizariam de forma mais significativa os elementos estruturais e estilísticos dos contos, assim como aprimorariam suas habilidades de leitura e escrita, analisando narrativas pré-existentes e seus elementos antes de produzir os próprios textos escritos. Os resultados obtidos ao analisar e comparar as produções textuais dos(as) estudante no início e no final da pesquisa corroboram a afirmação anterior, uma vez que, nas produções escritas finais dos participantes foram apresentadas mais partes estruturais não obrigatórias da narrativa, como os comentários.

A ideia de que a produção escrita feita a partir de uma atividade lúdica poderia fazer com que os alunos criassesem contos de forma mais prazerosa pôde ser confirmada com a presença de elementos emocionais nos textos dos estudantes. Muitos deles, por exemplo abordaram uma realidade próxima e apresentaram um caráter confessional, sugerindo que o aluno se sentiu acolhido pelo processo de ensino-aprendizagem.

O número de participantes foi um dos grandes desafios desta pesquisa: apesar de somente dois estudantes terem optados por não participar e da pesquisa ter sido aplicada em duas turmas (uma multisseriada de sexto e sétimo anos com vinte e sete estudantes e outra de sétimo com vinte e nove alunos), totalizando cinquenta e seis alunos que tiveram acesso às atividades, somente as produções de dez estudantes puderam efetivamente ser utilizadas para análise.

Na maior parte dos casos a impossibilidade de inclusão das produções dos estudantes na análise dos resultados aconteceu devido à falta de retorno do documento de autorização do responsável. Apesar de a pesquisa ter sido apresentada em reunião com responsáveis, a baixa participação de algumas famílias em reuniões presenciais e no acompanhamento escolar em casa pode ser apontada como um influenciador para o não retorno das autorizações para participação no projeto, conforme informado nos desafios externos do Projeto Político Pedagógico da escola na qual a pesquisa foi aplicada. Para superar essa dificuldade apontada,

em aplicações posteriores, sugere-se a criação de termos de autorização que possam ser preenchidos de forma *online*, através de um formulário em que não haja a necessidade de retorno de papéis levados para casa pelos estudantes.

Outra dificuldade foi encontrada durante a realização do jogo produzido pelos próprios alunos: alguns estudantes não souberam identificar imediatamente a categoria de algumas das cartas que foram produzidas, dentre as quatro possíveis: personagem, tempo, ações e lugar. Em futuras aplicações, o nome de cada categoria será acrescentado à carta, no caderno de atividades, como forma de tornar clara esta informação.

A presente pesquisa, ao propor e detalhar uma abordagem didática inovadora, reforça o potencial do uso e da produção de jogos como uma metodologia ativa e engajadora para o aprimoramento da formação leitora e da escrita de contos no segundo segmento do Ensino Fundamental. A inserção de elementos lúdicos e interativos no processo de ensino-aprendizagem, aqui evidenciada, pôde transformar a dinâmica da sala de aula, estimulando a participação ativa dos alunos, a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais para a leitura crítica e a produção textual criativa.

A aplicabilidade desta metodologia em diferentes contextos escolares, considerando as particularidades e recursos disponíveis, pode contribuir para a superação de desafios tradicionais no ensino de Língua Portuguesa, como a desmotivação e a dificuldade de conexão com o conteúdo. A pesquisa, portanto, não apenas apresentou uma alternativa didática viável, mas também abriu caminhos para futuras investigações sobre a efetividade, a longo prazo, dessa abordagem e sua adaptabilidade a outras áreas do conhecimento, consolidando o jogo como uma ferramenta pedagógica relevante e transformadora.

Por fim, é imprescindível citar que a participação no ProfLetras contribuiu significativamente para a formação desta pesquisadora, levando-me a repensar a prática pedagógica em sala de aula e meus objetivos como profissional da área de Linguagens. Tentar estimular os estudantes a participarem ativamente das aulas, compartilhando suas experiências pessoais e apresentando sua visão acerca do que está ao seu redor é uma forma de levá-los a perceber que podem ser protagonistas em seu processo de ensino-aprendizagem e que a aquisição de conhecimentos pode ser feita de uma maneira prazerosa.

Ao final desta pesquisa, entendo que é possível instigar a motivação interna dos estudantes e auxiliá-los a notar que a construção dos diversos sentidos da linguagem é feita através da troca de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – Brasília, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examens\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_brasil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf)
- BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964.** Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>
- BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)
- BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm)
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d\\_e\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_e_n_educacao_basica_nova.pdf)
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso:** modos de organização. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CIEP BRIZOLÃO 158 – PROFESSORA MARGARIDA THOMPSON. **Projeto Político Pedagógico.** Piraí, RJ, 2023.

CRUZ, Maria Paula Marcon da; Venturelli, Suzete. **Design thinking e cultura maker na educação: contribuição metodológica no desenvolvimento de competências para o século XXI.** Projética, Londrina, v. 12, n. 2, p. 240-261, 2021.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural.** Orientadora: Magdah Becker Soares. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

ESPERANÇA, Isabela Pereira Dias; SANTOS, Adriano Oliveira; SANTOS, Angela Marina Bravin dos. **A Construção de personagens de conto de mistério no ensino fundamental: semiolinguística e aprendizagem colaborativa.** Revista Geadel, [S. l.], v. 2, n. 03, p. 82–100, 2021. DOI: 10.29327/269116.2.3-7. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/GEADEL/article/view/5639>. Acesso em: 7 out. 2024.

FAISTAUE, Renate. **Die sprachlichen Fertigkeiten.** In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin, New York: de Gruyter, p. 961- 969, 2010.

FONTANIVI, Nilma; KLEIN, Ruben *et al.* **O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019.** Fundação Cesgranrio, RJ, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002900001>

GERALDI, João Wanderley (organizador); Milton José de Almeida [et al.]. **O texto na sala de aula.** 1.ed. - São Paulo: Ática, p. 70-81, 2011.

GONÇALVES, Carlos Augusto P. **O brinquedo: As perspectivas de Walter Benjamin e Vygotsky para o desenvolvimento social da criança.** In: XII Encontro de Pesquisa em Educação - Centro-Oeste, 2014, Goiânia. XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - CENTRO-OESTE. Goiânia: Anped Centro-Oeste, p. 6-17, 2014.

GOVERNO DE SP. Recurso eletrônico disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-e-o-primeiro-estado-aderir-ao-pisa/>

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O jogo e a educação infantil.** In: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14.ed, 13<sup>a</sup> reimpressão – São Paulo: Cortez Editora, p. 13-43, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** 14<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 2.ed, 2<sup>a</sup> reimpressão - São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça; Travaglia, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 12. Ed. – São Paulo: Contexto, 2001.
- LAJOLO, Marisa; Zilberman, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2011.
- LOPES, L. P. da M. **Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil.** Letras, [S. l.], n. 4, p. 7–13, 1992. DOI: 10.5902/2176148511431. Endereço eletrônico: <https://periodicos.ufsm.br/leturas/article/view/11431>. Último acesso em: 20 nov. 2023.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUZZO, Patrícia. **Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin.** Cadernos do IL – vol.: 1, num.: 36 – Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>
- MORI, Letícia, **Até alunos mais ricos no Brasil estão abaixo da média global em Matemática, aponta Pisa.** BBC News Brasil - São Paulo, 5 dezembro 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv2zx819rg4o>
- NASCIMENTO, Syleide Almeida Pires Do. **Desenvolvimento da proficiência leitora: estratégias cognitivas e metacognitivas com foco na pré-leitura.** Orientador: Wagner Alexandre dos Santos Costa. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Seropédica, 2024.
- PÓVOAS, Ruy do Carmo. ***Itan de boca a ouvido*** / Ruy do Carmo Póvoas. Ilhéus, Ba: UESC, 2004.
- PRESS KITS DO INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** | **Inep.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press\\_kit\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press_kit_saeb_2021.pdf).
- PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES PISA 2022 | RESULTADOS.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>
- RELATÓRIO BRASIL NO PISA 2018.** DAEB - Diretoria de avaliação da Educação Básica - Brasília-DF: Inep/MEC, 2019. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)

REIS, Larissa. Dissertação. **Museu Virtual de Contos Africanos e Itan: contribuições à implementação da lei nº 10.639/03.** Salvador, BA: UNEB, 2017

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos** [recurso eletrônico]./ Mitchel Resnick; tradução: Mariana Casetto Cruz, Lívia Rulli Sobral ; revisão técnica: Carolina Rodeghiero, Leo Burd.– Porto Alegre: Penso, 2020.

SANTOS, Donizeth Aparecido dos. **Uma reflexão sobre o pragmatismo do ensino de literatura no Ensino Médio.** Anais do IV Encontro de Pesquisa e VIII Encontro de Iniciação Científica da FATEB –Telêmaco Borba - PR, 26 e 27de outubro de 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69025436-Anais-do-iv-encontro-de-pesquisa-e-viii-encontro-de-iniciacao-cientifica-da-fateb-vol-i.html>.

SANTOS, Eloise Andréia dos e Ribeiro, ÉLLEN Lisbôa Moreira. **Qual é a letra? Uma perspectiva lúdico- -didática para a familiarização das convenções ortográficas do [s] e do [z] no ensino de português como língua materna.** In: Ludicidade no Ensino de Português como língua materna e não materna / organizadora, Silvia Ines Conegian Carrilho de Vasconcellos – São Paulo: Mentes Abertas, p. 11-35, 2021.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da; SANTIAGO, Lucas Felipe de Oliveira; LINS, Nadja Eudocia dos Santos e SILVA, José Venicius Ramos da. **Decolonialidade e ensino de língua portuguesa: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 308-327, maio/ago. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução: Claudia Schlling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. Ed – Porto Alegre: Penso, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies.** Alfa: Revista de Linguística, v. 51, p. 39-79, 2007. ISSN/ISBN: 19815794.

VASCONCELOS, Silvia Ines Conegian Carrilho de. **Ludicidade no ensino de português como língua materna e não materna .** São Paulo: Mentes Abertas, 2021.

ZAPPONE, Mirian; SCRAMIM, Camila G., e DE SOUZA, Fabiana. **O PNBE no contexto de uma pequena história de propostas governamentais de leitura.** Anais do Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, SP, Brasil, 2003. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais14/Hsemi.html](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Hsemi.html).

## APÊNDICES

### A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Campus de Seropédica  
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
 Departamento de Letras e Comunicação Social



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O título da pesquisa é “*O uso e a produção de jogos como metodologia ativa em sala de aula: proposta didática para a formação leitora e a escrita de contos no segundo segmento do ensino fundamental*”, desenvolvida pela professora Karim Cristina Palheiro da Silva, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa, professor associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O objetivo desta pesquisa é produzir conhecimento sobre o desenvolvimento da leitura e escrita no ensino fundamental.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o nome da criança/adolescente não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a).

As informações serão obtidas da seguinte forma, em três etapas com alunos(as), todas dentro da escola, e uma de análise dos textos escritos por eles:

**1ª etapa:** os estudantes receberão um texto narrativo (conto), deverão ler individualmente e responder por escrito às questões propostas sobre o texto. Em seguida, serão convidados a produzir uma pequena história escrita. **2ª etapa:** atividades para estimular a leitura e escrita. **3ª etapa:** produção coletiva de jogo narrativo - serão promovidos encontros em grupo com os participantes, a fim de produzirem um jogo de cartas para estimular a criação de histórias. Esse jogo será utilizado como motivação para a produção escrita de novo texto narrativo, finalizando a etapa com participação de estudantes. **4ª etapa:** os textos da primeira e terceira etapa serão comparados pela pesquisadora.

A participação do(a) menor sob sua responsabilidade envolve riscos de nervosismo e desconforto com a atividade, considerando que o(a) estudante não se sinta à vontade em ler ou escrever um texto que será analisado. Mas fique tranquilo (a), caso isso aconteça, a pesquisadora irá ajudá-lo (a), acolhendo o (a) participante, ouvindo seu relato, procurando identificar o motivo do desconforto/nervosismo, dando-lhe a chance de pausar e/ou cancelar sua participação a qualquer momento e analisará a queixa/desconforto junto com a orientação educacional da escola, para que sejam tomadas as providências necessárias.

Pode ajudar o (a) estudante a ler, entender e escrever histórias mais detalhadas, melhorando, assim, sua leitura e escrita. Sem contar que a pesquisa também trará benefícios a outras pessoas pelo avanço da ciência, ajudando a pesquisadora a entender melhor como a leitura influencia na escrita de textos narrativos, além de contribuir para o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa e, consequentemente, para o melhor desempenho dos alunos não só nos exames nacionais, mas também nas práticas sociais relacionadas à leitura e escrita, valorizando elementos de sua própria cultura nessas atividades.

Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de autorizar o(a) menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa. Você é livre para não autorizar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma.

Você não será remunerado pela participação da criança/adolescente na pesquisa, nem terá custos por isso. Se houver gastos imprevistos, a pesquisadora se responsabilizará por eles. Todas as informações obtidas por meio da participação do (a) menor serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o resarcimento e

DEPARTAMENTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO SOCIAL  
 Km 7 da BR 465, UFRJ, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ  
 Telefone: (21) 2682-1042 / e-mail: karim\_cris@yahoo.com.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) responsável pelo Participante da Pesquisa
----------------------------------	---



indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa, caso queiram, em reunião com os responsáveis na escola.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com a pesquisadora através do(s) telefone(s) institucional (21) 2682-1042, celular (21) 98033-0291, ou no endereço institucional Km 7 da BR 465, UFRRJ, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ, CEP 23890-000, ou, ainda, pelo e-mail [karim\\_cris@yahoo.com.br](mailto:karim_cris@yahoo.com.br).

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos do(a) menor sob sua responsabilidade como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: [eticacep@ufrj.br](mailto:eticacep@ufrj.br) ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de autorizar a participação na pesquisa, você e a pesquisadora devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com a pesquisadora. Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

[http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha\\_Direitos\\_Participantes\\_de\\_Pesquisa\\_2020.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf)

#### **Consentimento do participante**

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com a pesquisadora e autorizo a participação do (a) menor sob minha responsabilidade, sabendo que ele (a) pode desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, mantendo em sigilo a identidade dele (a). Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pela Pesquisadora Responsável.

Nome do (a) RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local e data: Piraí, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome do (a) ESTUDANTE PARTICIPANTE da pesquisa: \_\_\_\_\_

#### **Declaração do pesquisador**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome da Pesquisadora: KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: Piraí, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2024

\*Este termo foi elaborado a partir do modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.

DEPARTAMENTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO SOCIAL  
 Km 7 da BR 465, UFRRJ, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ  
 Telefone: (21) 2682-1042 / e-mail: [karim\\_cris@yahoo.com.br](mailto:karim_cris@yahoo.com.br)

Documento assinado digitalmente  
**govbr** KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA  
 Data: 23/08/2024 13:23:41-0300  
 Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) responsável pelo Participante da Pesquisa
----------------------------------	--

## B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ( TALE)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Campus de Seropédica  
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
 Departamento de Letras e Comunicação Social



### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convite Especial para Você!

**Você está sendo convidado(a) para participar de um estudo que tem o seguinte nome: "O uso e a produção de jogos como metodologia ativa em sala de aula: proposta didática para a formação leitora e a escrita de contos no segundo segmento do ensino fundamental."**

**Com este documento você fica sabendo de tudo que vai acontecer nesse estudo, e se tiver qualquer dúvida é só perguntar para a pesquisadora ou seu responsável.**

Sua participação é importante e você pode escolher participar ou não. Iremos conversar com seus responsáveis, pois é importante termos a autorização deles também. Antes de você decidir participar do estudo, é importante saber por que esta pesquisa está sendo realizada e como será a sua participação. Você pode em qualquer momento dizer que não quer mais fazer parte do estudo, mesmo que tenha assinado este documento. Você não será prejudicado (a) de forma alguma, mesmo que não queira participar. Você, seus responsáveis ou sua família não precisam pagar nada para sua participação no estudo.

#### **Por que esta pesquisa é importante?**



Este estudo está sendo feito para desenvolver a leitura e escrita no ensino fundamental, porque muitos estudantes têm dificuldade para compreender o que leem e para escrever textos.

#### **Quem pode participar?**



**Podem participar estudantes do 6º e do 8º ano do ensino fundamental.**

DEPARTAMENTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO SOCIAL  
 Km 7 da BR 465, UFRJ, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ  
 Telefone: (21) 2682-1042 / e-mail: [karim\\_cris@yahoo.com.br](mailto:karim_cris@yahoo.com.br)

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
----------------------------------	--



### Como será a pesquisa?



As informações serão obtidas da seguinte forma, em três etapas com alunos (as) da sua turma, todas dentro da escola, e uma de análise dos textos escritos por vocês:



**1ª etapa:** os estudantes receberão um texto narrativo (conto), deverão ler individualmente e responder por escrito às questões propostas sobre o texto. Em seguida, serão convidados a produzir uma pequena história escrita. **2ª etapa:** atividades para estimular a leitura e escrita. **3ª etapa:** produção coletiva de jogo narrativo - serão promovidos encontros em grupo com os participantes, a fim de produzirem um jogo de cartas para estimular a criação de histórias. Esse jogo será utilizado como motivação para a produção escrita de novo texto narrativo, finalizando a etapa com participação de estudantes. **4ª etapa:** os textos da primeira e terceira etapa serão comparados pela pesquisadora.

### Se você participar, o que pode acontecer? Quais são os riscos?

Há riscos de nervosismo e desconforto com a atividade, considerando que não se sinta à vontade em ler ou escrever um texto que será analisado. Em qualquer momento você poderá pedir informações sobre a pesquisa e se houver algum desconforto, receberá o atendimento sem custo, sob os cuidados da equipe de pesquisa.

### Como esses riscos serão cuidados?

**Suas informações e seu nome NÃO serão divulgados. Somente o pesquisador e/ou equipe de pesquisa saberão de seus dados e prometemos manter tudo em segredo.** Mas fique tranquilo (a), caso você fique nervoso (a) ou desconfortável, a pesquisadora irá ajudá-lo (a), acolhendo e ouvindo seu relato, procurando identificar o motivo do desconforto/nervosismo, dando-lhe a chance de pausar e/ou cancelar sua participação a qualquer momento e analisará a sua queixa/desconforto junto com a orientação educacional da escola, para que sejam tomadas as providências necessárias.

### Por que sua participação é importante e pode ser boa para você?

Esta pesquisa vai ajudar você a: ler, entender e escrever histórias mais detalhadas, melhorando, assim, sua leitura e escrita. Sem contar que a pesquisa também trará benefícios a outras pessoas pelo avanço da ciência, contribuindo nas aulas de língua portuguesa, e você estará participando disso. Também podemos te contar sobre os resultados durante e ao final da pesquisa.



Você gostaria de participar deste estudo?  
 Faça um x na sua escolha.



**Sim, quero participar ( )**

→ Se você marcou sim, por favor, assine aqui:



**Não quero participar ( )**

**Declaração do participante**

Eu, \_\_\_\_\_,  
 aceito participar da pesquisa. Entendi as informações importantes da pesquisa, sei que não tem problema se eu desistir de participar a qualquer momento. Concordo com a divulgação dos dados obtidos neste estudo e a autorizo, desde que mantida em sigilo a minha identidade. Os pesquisadores conversaram comigo e tiraram as minhas dúvidas.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local e data: Piraí, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /2024.

**Acesso à informação**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Karim Cristina Palheiro da Silva, pesquisadora responsável, no telefone institucional (21) 2682-1042, celular (21) 98033-0291, ou no endereço institucional Km 7 da BR 465, UFRRJ, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ, CEP 23890-000, ou, ainda, pelo e-mail [karim\\_cris@yahoo.com.br](mailto:karim_cris@yahoo.com.br).

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situado na BR 465, Km7, CEP 23.897-000, Seropédica, Rio de Janeiro/RJ, sala CEP/PROPPG/UFRRJ localizada na Biblioteca Central, telefones (21) 2681-4749, e-mail [eticacep@ufrj.br](mailto:eticacep@ufrj.br), com atendimento de segunda a sexta, das 08:00 às 17:00h por telefone e presencialmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

**Declaração do pesquisador**

Declaro que obtive o assentimento do (a) menor de idade para participar deste estudo e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br**  
 KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA  
 Data: 23/08/2024 13:23:40-0300  
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Nome do Pesquisador: KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: Piraí, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\*Este termo foi elaborado a partir do modelo de TALE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.

C – Termo de Autorização Institucional (TAI)



**TERMO DE ANUÊNCIA  
INSTITUCIONAL - TAI**

Eu, Pedro Paulo Vieira Da Silva Júnior, na condição de diretor, responsável pela(o) CIEP Brizolão 158 – Professora Margarida Thompson, manifesto a ciência, concordância e disponibilidade dos meios necessários para a realização e desenvolvimento da pesquisa intitulada "*O uso e a produção de jogos como metodologia ativa em sala de aula: proposta didática para a formação leitora e a escrita de contos no segundo segmento do ensino fundamental*" na nossa instituição. A instituição assume o compromisso de apoiar a pesquisa que será desenvolvida por Karim Cristina Palheiro da Silva, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa, professor associado da Universidade Federal Rural do Rio Janeiro, tendo ciência que a pesquisa objetiva produzir conhecimento teórico-metodológico que alicerce propostas apropriadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua materna e desenvolvimento da proficiência leitora e escrita no ensino fundamental. A instituição assume o compromisso de que a coleta dos dados estará condicionada à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, junto ao Sistema CEP/Conep.

Atenciosamente,

Piraí, 15 de outubro de 2024.

*[Handwritten signature]*  
Pedro Paulo Vieira S. Junior  
Diretor Geral  
Matr. 10406

Assinatura do dirigente institucional ou pessoa por ele delegada

(PEDRO PAULO VIEIRA DA SILVA JÚNIOR - DIRETOR)

Modelo baseado nas Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e 580/2018 e nas Cartas Circulares 0212/2010 e 122/2012 da Conep.

## ANEXOS

### Anexo A – Parecer Consustanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A influência da leitura na geração de inferências e escrita de contos no segundo segmento do ensino fundamental

**Pesquisador:** KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79322824.4.0000.0311

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.907.541

##### Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto

**Título:** de Pesquisa: A influência da leitura na geração de inferências e escrita de contos no segundo segmento do ensino fundamental

**Pesquisadora:** Karim Cristina Palheiro da Silva

##### Desenho da pesquisa:

O Projeto de Pesquisa intitulado "A influência da leitura na geração de inferências e escrita de contos no segundo segmento do Ensino Fundamental" insere-se no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e insere-se na linha de pesquisa de estudos da Linguística Textual, pensando na relação de ensino-aprendizado como algo potente para as relações que envolvem a construção de saberes.

##### Participantes:

Estudantes do Ensino Fundamental II, do 6º e 8º anos

##### Metodologia Proposta:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois os dados serão interpretados conforme as

<b>Endereço:</b>	BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2ºandar
<b>Bairro:</b>	ZONA RURAL
<b>UF:</b>	RJ
<b>Município:</b>	SEROPEDICA
<b>Telefone:</b>	(21)2681-4749
<b>E-mail:</b>	eticacep@ufrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 6.907.541

categorias teóricas elencadas pela pesquisadora. Além disso, a pesquisa é também colaborativa. Nesse sentido, observam-se informações obtidas no curso da aplicação das atividades.

Para iniciar o estudo proposto, a pesquisadora fará esclarecimentos junto aos responsáveis de cada participante, através de reunião marcada em consenso com a direção da escola. Após conversa, será disponibilizado o Protocolo intitulado TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, lido publicamente pela pesquisadora, sendo distribuído e, conforme aceitação dos responsáveis, será assinado pelo(a) responsável e pela pesquisadora, com cópia para ambas as partes. Com o aceite dos responsáveis, a pesquisadora convidará os(as) possíveis participantes para esclarecer a temática da pesquisa bem como sua contribuição não apenas no âmbito da formação crítica, mas também no da valorização dos saberes e vivências culturais, da heterogeneidade.

A pesquisadora esclarecerá o objetivo da pesquisa e passará a proposta da pesquisa, abrindo espaço para esclarecimento das dúvidas dos(as) estudantes e iniciando-a após o consentimento do(a) participante, com a assinatura do protocolo TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, em duas vias, uma para cada (participante e pesquisadora).

**ETAPAS DA PESQUISA:**

A pesquisa contará com quatro etapas, descritas a seguir, sendo as três primeiras com a participação de estudantes e a última de análise das produções textuais:

1<sup>a</sup> etapa: atividade diagnóstica - os estudantes receberão um texto narrativo (conto), deverão ler individualmente e responder por escrito às questões propostas sobre o texto, a fim de verificar se conseguem identificar elementos básicos para a compreensão da narrativa: clímax e desfecho. Em seguida, serão convidados a produzir uma narrativa curta baseada no tema do texto lido: problemas de comunicação; 2<sup>a</sup> etapa: caderno de atividades - a pesquisadora irá propor atividades de leitura e escrita, utilizando caderno de atividades elaborado para a pesquisa com textos narrativos (romance, conto e biografia), a fim de potencializar a compreensão leitora.

As atividades propostas neste trabalho foram pensadas para serem aplicadas em aulas de

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2ºandar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 6.907.541

**língua portuguesa para estudantes do ensino fundamental II (6º e 8º anos, em quatro aulas de 90min cada (06 tempos com 45min cada) baseando-se nos três momentos relacionados à leitura propostos por Solé (1998):\*Pré-leitura: a finalidade será a de ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto/gênero textual e estimular a elaboração de hipóteses**

**Metodologia de Análise de Dados:**

Este trabalho pretende ponderar sobre a relação entre a leitura e a produção textual, analisando a importância da inferenciação na leitura e sua consequência para a produção de textos escritos. Nesta pesquisa, o papel da leitura será abordado com o objetivo de estimular a escrita, delimitando o foco do estudo no eixo produção textual, destacando com ênfase o percurso que envolve a leitura, relacionando assim, as habilidades, que serão estreitamente relacionadas entre si e devem ser postas em relação uma com a outra na aula. (Faistauer, 2008, p.962).

Com relação à análise das produções textuais, para Travaglia (2007), "o tipo narrativo narrativo tem como conteúdo temático os acontecimentos ou fatos organizados em episódios (indicação e detalhamento - geralmente por meio de descrição - de lugar, tempo, participantes/actantes/ personagens + acontecimento: ações, fatos ou fenômenos que ocorrem). No caso da espécie história narração, os episódios aparecem encadeados entre si caminhando para um desfecho ou resolução e um resultado." (Travaglia, Luiz Carlos . A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. p. 43). Ainda conforme o autor citado, "a "complicação" e a "resolução" são as únicas partes ou categorias obrigatórias da superestrutura da narrativa histórica". As demais partes ou categorias (introdução, orientação, complicação, comentários, epílogo etc.) podem ou não estar presentes, dependendo do gênero textual analisado.

Para verificar a hipótese de que, após a leitura de textos narrativos mais complexos, os estudantes serão capazes de escrever textos narrativos mais complexos, serão analisadas e comparadas as produções textuais da a) atividade diagnóstica inicial e b) da atividade de produção textual final, que utiliza o jogo de cartas criado pelos estudantes como input para a escrita. Nessas produções serão verificadas a presença ou ausência de elementos constituintes do gênero conto, de acordo com os elencados por Travaglia (2007) para esse gênero.

**Desfecho Primário:**

Os estudantes serão orientados a produzir textos narrativos do gênero conto e as produções do

<b>Endereço:</b> BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2ºandar	<b>CEP:</b> 23.897-000
<b>Bairro:</b> ZONA RURAL	
<b>UF:</b> RJ	<b>Município:</b> SEROPEDICA
<b>Telefone:</b> (21)2681-4749	<b>E-mail:</b> eticacep@ufrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 6.907.541

início e do final da pesquisa serão analisadas e comparadas. Espera-se que, ao final da pesquisa, os textos escritos pelos participantes sejam mais complexos e possuam mais partes e/ou categorias não obrigatórias que aqueles produzidos no início da pesquisa.

**Desfecho Secundário:**

A presente proposta aspira contribuir para o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa e, consequentemente, para o melhor desempenho dos alunos não só nos exames nacionais, mas também nas práticas sociais relacionadas à leitura e escrita.

**Critério de Inclusão:** Estudantes do ensino fundamental II, do 6º e 8º anos.

**Critério de Exclusão:** Não serão analisadas as produções textuais não legíveis.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

As habilidades a serem trabalhadas estão previstas na matriz curricular do município de Piraí, cidade na qual a pesquisadora leciona língua portuguesa em turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Essa matriz baseia-se nas habilidades propostas pela BNCC e o objetivo geral deste trabalho é contribuir na formação leitora e desenvolvimento da escrita de estudantes do Ensino Fundamental II (6º e 8º anos), visando torná-los capazes de ler, compreender e produzir textos narrativos de forma proficiente.

**Objetivo Secundário:**

Para que seja possível alcançar o objetivo geral, é necessário que os estudantes desenvolvam a leitura e a escrita, de acordo com as seguintes habilidades relacionadas à língua portuguesa da BNCC: "(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender - selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes -, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores." (BNCC - p. 171) e "(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense,

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2ºandar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 6.907.541

mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto."(BNCC - p. 173)

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A participação na pesquisa envolve riscos de nervosismo e desconforto emocional, considerando que o(a) estudante não se sinta à vontade em ler ou escrever um texto que será analisado. Durante o período da pesquisa, a pesquisadora atentar-se-á para a identificação de possíveis casos, acolhendo o(a) participante, ouvindo seu relato, procurando identificar o motivo do desconforto/nervosismo, dando-lhe a chance de pausar e/ou cancelar sua participação a qualquer momento e analisará a queixa/desconforto junto com a orientação educacional da escola, para que sejam tomadas as providências necessárias.

**Benefícios:**

Pode ajudar a pesquisadora a entender melhor como a leitura influencia na escrita de textos narrativos, além de contribuir para o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa e, consequentemente, para o melhor desempenho dos alunos não só nos exames nacionais, mas também nas práticas sociais relacionadas à leitura e escrita, valorizando elementos de sua própria cultura nessas atividades.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pela proponente não possuem

<b>Endereço:</b> BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2ºandar	<b>CEP:</b> 23.897-000
<b>Bairro:</b> ZONA RURAL	<b>Município:</b> SEROPEDICA
<b>UF:</b> RJ	
<b>Telefone:</b> (21)2681-4749	<b>E-mail:</b> eticacep@ufrrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 6.907.541

pendência, segundo as normativas do CEP: RESOLUÇÕES Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 e Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016.

**Recomendações:**

Recomenda-se que o pesquisador acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil com regularidade, atentando-se às diferentes fases do processo e seus prazos:

- a. quando da pendência, o pesquisador terá até 30 dias para responder às demandas e relatoria;
- b. quando da aprovação, o pesquisador deverá submeter relatórios parciais a cada semestre;
- c. quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos;
- d. quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Segundo as normas vigentes (RESOLUÇÕES Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 e Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016), o projeto de pesquisa adequa-se aos requisitos exigidos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

A pesquisa contribuirá para melhor desempenho dos alunos não só nos exames nacionais, mas também nas práticas sociais relacionadas à leitura e escrita na escola.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2310603.pdf	24/05/2024 09:17:08		Aceito

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 6.907.541

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Karim_assinado.pdf	16/04/2024 13:03:50	KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA	Aceito
Outros	TAIKarim.pdf	12/04/2024 17:48:00	KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA	Aceito
Outros	Atividade_diagnostica.pdf	12/04/2024 17:19:46	KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_UFRRJ_Karim.pdf	12/04/2024 17:14:14	KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Area_CienciasHumanasSocais_U FRRJ_projeto_Karim.pdf	12/04/2024 17:13:59	KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite_de_etica.pdf	12/04/2024 09:25:37	KARIM CRISTINA PALHEIRO DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SEROPEDICA, 25 de Junho de 2024

---

**Assinado por:**

**Valeria Nascimento Lebeis Pires  
(Coordenador(a))**

<b>Endereço:</b> BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2ºandar	<b>CEP:</b> 23.897-000
<b>Bairro:</b> ZONA RURAL	<b>Município:</b> SEROPEDICA
<b>UF:</b> RJ	<b>E-mail:</b> eticacep@ufrrj.br
<b>Telefone:</b> (21)2681-4749	

B – Currículo de Língua Portuguesa do município de Piraí (6º e 7º anos).

**CURRÍCULO ANUAL DE ENSINO  
LÍNGUA PORTUGUESA  
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**1º BIMESTRE**

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
Língua Portuguesa	Leitura/escuta Produção (escrita e multissemiótica)	História em Quadrinhos  Poema  Elementos da Narrativa  Fábula	(EF06LP12) Produzir textos recorrendo a recursos de coesão textual.  (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos) utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros.  (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador.  (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender o gênero textual “fábula”, tendo em vista a necessidade de comunicação e função social do referido texto (adaptado).
Língua Portuguesa	Análise linguística/semiótica (reflexão sobre língua, norma-padrão e sistema de escrita)	Diferentes vozes (discurso direto e indireto)	(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e

1

		Sinônimos, antônimos e homônimos  Conotação e denotação  Letra, fonema e sílaba  Tipos de frase Sinais de Pontuação  Figuras de Linguagem	explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.  (EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinônímica.  (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas.  (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.  (EF67LP32) Analisar, em diferentes tipos de frases, os efeitos de sentido.  (EF67LP3) Analisar os efeitos de sentido do uso de figura de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.
Língua Portuguesa	Oralidade	Linguagem Verbal e não verbal	(EF69LP04) Perceber a diferença na utilização das linguagens verbal e não verbal nos diversos gêneros textuais.

2

**CURRÍCULO ANUAL DE ENSINO  
LÍNGUA PORTUGUESA  
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**2º BIMESTRE**

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
Língua Portuguesa	Leitura/escuta Produção (escrita e multissemiótica)	Letra de música	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinônima, antônima e homônima e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).  (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes.
Língua Portuguesa	Oralidade	Leitura/Oralização	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos (letra de música) e contar/recontar histórias da tradição oral.
Língua Portuguesa	Análise linguística/semiótica	Figuras de Linguagem (comparação e	(EF67LP38) Analisar os efeitos de

3

		hipérbole)	sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.
Língua Portuguesa	Análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita)	Concordância nominal / verbal (substantivos e determinantes).	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito).

4

**CURRÍCULO ANUAL DE ENSINO  
LÍNGUA PORTUGUESA  
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**3º BIMESTRE**

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
Língua Portuguesa	Leitura Análise linguística/semiótica	Bilhete Diário	<p>(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes.</p> <p>(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.</p>
Língua Portuguesa	Oralidade	Leitura/Oralização	<p>(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos (bilhete e diário) e contar/recontar histórias da tradição oral.</p>

5

Língua Portuguesa	Análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas- padrão e sistema de escrita)	Artigo Substantivo  Adjetivo	<p>(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes).</p> <p>(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração. Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe.</p>
-------------------	--	---------------------------------------	--

6

**CURRÍCULO ANUAL DE ENSINO  
LÍNGUA PORTUGUESA  
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**4º BIMESTRE**

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
Língua Portuguesa	Leitura/ escuta	E-mail Conto Cultura Afro-brasileira Cultura Indígena.	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender — selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros: contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas e do gênero e-mail.
Língua Portuguesa	Oralidade	Leitura/ Oralização	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos (contos) e contar/recontar histórias da tradição oral.
Língua Portuguesa	Análise Linguística/ semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita)	Modos verbais (Indicativo)  Concordância nominal e verbal	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).  (EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.

7

			intenção comunicativa.
--	--	--	------------------------

**CURRÍCULO ANUAL DE ENSINO  
LINGUA PORTUGUESA  
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**1º BIMESTRE**

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
Língua Portuguesa	Leitura/escuta; Produção (escrita e multissemiótica)	Memórias literárias Narração / Foco narrativo Descrição	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender os diferentes tipos textuais, tendo em vista a necessidade de comunicação e função social do referido texto.  (EF69LP07) Produzir textos, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação (...) fazendo ajustes necessários (adaptado).  (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero e adequação à norma culta. (adaptado).  (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, (...) empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
Língua Portuguesa	Oralidade	Leitura/ Oralização	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários

1

Língua Portuguesa	Análise linguística/ semiótica	Figuras de Linguagem: Prosopopeia, Hipérbole, Eufemismo	diversos (Memórias Literárias e Contos) e contar/recontar histórias da tradição oral.  (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem.
Língua Portuguesa	Análise linguística/ semiótica (reflexão sobre a língua, norma-padrão e sistema de escrita)	Coesão e coerência  Verbos e locuções verbais: modo indicativo e subjuntivo  Acentuação Orthografia  Pontuação: uso da vírgula  Sinonímia e Antonímia	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial, recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e demais mecanismos (adaptado).  (EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.  (EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.  Empregar as regras de acentuação, grafia e pontuação vigentes para escrever palavras e textos adequadamente.  (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.  (EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinônimica.

2

	Variações linguísticas	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.  (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico:  Diferenciar o significado de uma palavra em contextos linguísticos diferentes.
--	------------------------	---

3

**CURRÍCULO ANUAL DE ENSINO  
LÍNGUA PORTUGUESA  
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

2º BIMESTRE

<b>7COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	Leitura/escuta Produção (escrita e multissemiótica)	Memórias literárias Narração / Foco narrativo Descrição Contos	(EF69LP07) Produzir textos, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação (...) fazendo ajustes necessários (adaptado).  (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero e adequação à norma culta (adaptado).  (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, (...) empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
<b>Língua Portuguesa</b>	Oralidade	Leitura/ Oralização	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos (Memórias Literárias e Contos) e contar/recontar histórias da tradição oral.

4

5

**CURRÍCULO ANUAL DE ENSINO  
LÍNGUA PORTUGUESA  
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**3º BIMESTRE**

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
Língua Portuguesa	Leitura/escuta Produção (escrita e multissemiótica)	Carta (de solicitação, reclamação, petição on-line, aberta, abaixo-assinado, proposta etc)  Biografia e Autobiografia	(EF69LP07) Produzir textos, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação (...) fazendo ajustes necessários (adaptado).  (EF69LP22) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das Cartas (de solicitação e de reclamação).  (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender os diferentes tipos textuais, tendo em vista a necessidade de comunicação e função social do referido texto.  (EF69LP07) Produzir textos, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação (...) fazendo ajustes necessários (adaptado).
Língua Portuguesa	Oralidade	Leitura/ Oralização	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos (Carta, Biografia e Autobiografia) e contar/recontar histórias da tradição oral.

6

Língua Portuguesa	Análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita)	Sujeito e Predicado (Revisão)	(EF07LP07) Identificar a estrutura básica da oração: sujeito e predicado.
-------------------	---	-------------------------------	---

7

**CURRÍCULO ANUAL DE ENSINO  
LÍNGUA PORTUGUESA  
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**4º BIMESTRE**

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTOS</b>	<b>HABILIDADES</b>
Língua Portuguesa	Leitura/escuta Produção (escrita e multissemiótica)	Textos jornalísticos (midiáticos) Efeitos de sentido  Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais.	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.  (EF69LP06) Produzir [...] infográficos, podcasts noticiosos, [...] e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, [...] como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-

8

			se em consideração o contexto da <i>Web 2.0</i> , que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
Língua Portuguesa	Análise Linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, norma-padrão e sistema de escrita)	Uso dos porquês Formas nominais do verbo	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações de fala e escrita em textos de diferentes gêneros, levando em consideração o contexto, situação de produção e as características do gênero.

9